

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 2

Київ – Полтава
2011

УДК: 37.013(111.852:17)

Засновники та видавці

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У збірнику наукових праць висвітлено результати наукових досліджень з проблем педагогічної естетики і етики, філософії і психології педагогічної діяльності, педагогіки мистецтва і мистецтва педагогічної дії, естетичних та етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти; інноваційних технологій мистецької освіти, використання мистецтва у психотерапевтичній і психокорекційній роботі з різними категоріями населення.

Для наукових працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, студентів різних типів навчальних закладів.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №11 від 15 грудня 2011 р.)

Головний редактор:

Зязюн І.А., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України

Заступники головного редактора:

Степаненко М.І., доктор філологічних наук, професор

Отлич О.М., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний секретар:

Лобач О.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Ничкало Н.Г., доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Бех І.Д., доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор

Радкевич В.О., доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Балл Г.О., доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Рибалка В.В., доктор психологічних наук, професор

Власова О.І., доктор психологічних наук, професор

Помиткін Е.О., доктор психологічних наук,
професор

Лавріненко О.А., доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Кравченко Л.М., доктор педагогічних наук,
професор

Шпак В.П., доктор педагогічних наук, професор

Федій О.А., доктор педагогічних наук, доцент

Карапузова Н.Д., кандидат педагогічних наук,
доцент

Моргун В.Ф., кандидат психологічних наук,
професор

Рецензенти:

Ничкало Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, перший заступник директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Рибалка В.В. – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Карапузова Н.Д. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Збірник внесено до державного реєстру друкованих засобів

масової інформації Міністерства юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №17866-6716 Р від 10.06.2011 р.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2011

© ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011

© О.А. Дубасенюк Л.Л. Хоружа, О.П. Кравченко, Г.О. Балл, В.Ф. Моргун та ін.

©Художнє оформлення Н.І. Дячук, 2011

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА І ЕТИКА

Дубасенюк Олександра

Розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутніх учителів
як чинник професіоналізації педагогічних дій..... 6

Хоружа Людмила

Етичний розвиток сучасного педагога.....14

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Балл Георгій

Раціогуманістична орієнтація в аналізі взаємозв'язку добра і зла
в соціальній поведінці.....22

Моргун Володимир

Автобіографічний опитувальник «історико-психологічний портрет
фахівця».....34

Мирошник Олена

Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу
особистості вчителя.....47

ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА І МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Хомич Лідія

Формування громадянської культури вчителя.....58

Зязюн Лариса

Саморозвиток особистості як пріоритет мотивації індивідуалізованого
учіння в освітній системі Франції.....66

Іванова Тетяна

Модель педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю....82

ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Семенов Олена

Академічна лекція як професійний комунікативний феномен.....91

Пилипчук Віталій

Суб'єктність вчителя й учня в гуманному контексті культури.....101

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Миропольська Наталія

До питання про підготовку майбутніх вчителів до виховання пластичної культури учнівської молоді.....112

Кравченко Любов

Культуротворчий потенціал національної шкільної художньо-естетичної освіти.....120

Горбенко Сергій

Гуманістичний потенціал української народної музичної творчості.....128

Дем'янюк Наталія

Концептуальні положення педагогічної теорії Василя Верховинця139

Самойленко Юрій

Засоби активізації художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва.....152

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Орлов Валерій

Аксіологічний вимір педагогічних інновацій.....159

Растригіна Алла

Специфіка фахового модулю в асистентській практиці майбутнього педагога-музиканта.....168

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПРОСТІР МИСТЕЦТВА: ТЕРАПІЯ, РЕГУЛЯЦІЯ, КОМУНІКАЦІЯ

Коваленко Олена

Бібліотерапія як засіб оптимізації міжособистісного спілкування
осіб похилого віку.....176

Зінченко Олена

Значення емоційної саморегуляції в діяльності музиканта.....184

РЕЦЕНЗІЇ

Лобач Олена

Творчий розвиток особистості у процесі неперервної
мистецької освіти.....193

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

Калабська Віра, Сирота Зоя

Естетика і етика мистецької освіти: всеукраїнська та міжвузівська
науково-практичні конференції (м. Умань, жовтень 2011 р.).....195

Відомості про авторів.....199

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ДІЙ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглядаються поняття та особливості педагогічної дії в емоційно-ціннісній сфері як складової професійної діяльності. Виділяються етапи професійного становлення майбутніх учителів, спираючись на розроблену таксономію цілей і відповідного комплексу педагогічних дій в емоційно-ціннісній сфері.

Ключові слова: розвиток емоційно-ціннісної сфери, педагогічні дії, професіоналізація.

Проблеми теорії та практики професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя досліджуються в працях Є. Барбіної, Н. Гузій, І. Зязюна, В. Семиченко, М. Лещенко, С. Сисоевої, Л. Хомич тощо. Водночас визначена проблема потребує подальшої розробки в контексті підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії в емоційно-ціннісній сфері у процесі вивчення предметів педагогічного циклу [7]. Загальнопедагогічні підходи окресленої проблеми успішно розробляються у працях О. Абдулліної, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Міщенка, В. Сластьоніна, Л. Спірина тощо [3; 5; 6; 11].

Метою статті є викладення результатів цілісного осмислення можливостей теорії та практики педагогічної дії в емоційно-ціннісній сфері.

Ця проблема особливо актуалізується в наш час і знайшла відображення в ряді наукових педагогічних праць. Так, за В. Сластьоніним, основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що притаманне всім формам педагогічної дії (уроку, виховному заходу, індивідуальній бесіді

тощо), але не зводиться до жодної з них. Водночас педагогічна дія є тим особливим, яке виражає й всезагальне, і все багатство одиничного. Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності [6].

Разом із тим вивчення особливостей педагогічної дії потребує її аналізу в психологічному контексті. Дія – це елемент, одиниця діяльності, мета якої елементарна й така, що не розкладається на найпростіші. Мимовільна передбачувана активність, як зазначає О. Леонтьєв, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Здійснення будь-якої складної діяльності вимагає виконання ряду дій. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно від того, які вони, – зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові. На відмінну від власне діяльності, дія не має самостійного мотиву, а підпорядковується тій діяльності, зміст якої вона утворює. Відносна ж самостійність діяльності виражається в тому, що одне й теж може бути складовою різних видів діяльності. Зберігаючи при цьому свою пряму мету, воно змінюється лише за своєю мотивацією і, відповідно, за своїм сенсом для суб'єкта, а це означає, і за своєю напругою, емоційним забарвленням тощо [4]. Аналіз практичної і теоретичної, пізнавальної діяльності засвідчив [7, с. 113-114], що психічні процеси зумовлюють такі види діяльності, які можуть розглядатися як особливі діяльності: мнемонічні, інтелектуальні, перцептивні.

На думку С. Рубінштейна, при вивченні поведінки людини маємо справу з вольовими й імпульсивними діяльностями [9]. Психологічне поняття «діяльність» слід відрізнити від його розуміння у виробничому сенсі. У цьому випадку діяльність – це елемент операції. У психології дія – одиниця діяльності, а операція – її частина або спосіб виконання (В. Чебишева).

На думку О. Леонтьєва, дія може перетворитися в операцію, якщо мета, яка неодноразово досягається, стійко пов'язується зі способом досягнення, а враховуючи автоматизацію діяльності перестає осмислюватися та стає складовою структури діяльності, умовою виконання інших діяльностей (механізм зсуву мети на умову) [4].

Цікаві дослідження у визначеному напрямі здійснили Ж. Піаже та П. Гальперін незалежно один від одного [1; 8]. Зокрема, Ж. Піаже характеризує дію як процес перетворення вихідного матеріалу та

досягнення певного результату. Саме процес перетворення вчений вважав найважливішим елементом у цій об'єктивній характеристиці дії [8]. П. Гальперін запропонував інший шлях – він розглядав дію як об'єктивний процес, зміст і форма якого наперед задані. Об'єктивно існує зразок дії і зразок продукту, яким він повинен відповідати. Крім того, об'єктивно існує план досягнення цього продукту-результату, якому дія має відповідати для того, щоб бути успішною. Отже, виконання дії суб'єктом неможливе без орієнтування в об'єктивно заданих умовах його здійснення.

Основні компоненти орієнтовної частини можуть бути задані або безпосередньо у вигляді визначеного зразка, або побічно, в прихованій формі, через систему завдань, проблемну ситуацію, яку суб'єкт має вирішити за допомогою цієї дії. Звідси витікає висновок, що дія суб'єкта складається з двох частин – орієнтовної і виконавчої. При цьому орієнтовна частина складає його спрямовуючий, психологічний механізм і визначає успішність дії в цілому [1].

Проаналізуємо особливості педагогічної дії, яка спочатку виступає у формі пізнавальної задачі. Спираючись на наявні знання, вона на теоретичному рівні співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії.

Пізнавальна задача, будучи розв'язаною на психологічному рівні, потім трансформується в форму практичного перетворювального акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами й об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дій учителя. У зв'язку з цим із форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавальної задачі, умови якої стають дедалі повнішими. Таким чином, діяльність учителя-вихователя за своєю природою є ніщо інше, як процес розв'язання множини задач різних типів, класів і рівнів. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що їх розв'язання потребує проникнення в сутність проблеми. Їх вирішення вимагає напруженої роботи думки, аналізу множини чинників, умов та обставин [6]. Крім того, шукане не представлено в чітких формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Розв'язання взаємопов'язаного ряду педагогічних задач дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж існує, застосування його різними педагогами може призвести до різних

результатів. Це пояснює й те, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових розв'язків [2].

Важливо проаналізувати особливості прояву педагогічної дії у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до поставленої мети в емоційно-ціннісній сфері особистості. В емоційно-ціннісній сфері виділення проміжних етапів, які приводять до кінцевого результату (в нашому випадку професійно підготовленого вчителя), зустрічається багато труднощів, і насамперед, ураховуючи чисельність дій дивергентного характеру педагогічної професії. Спробою такого «процесуального» охоплення емоційно-ціннісних цілей є таксономія, розроблена колективом у складі Д. Кретвола, В. Блума, Б. Масії. Ця таксономія та відповідна система дій веде від розуміння суб'єктом естетичних коренів у середовищі, мистецтві, життєдіяльності, у процесі професійної підготовки і фіксації на них уваги, через реакцію на них, оцінку, організацію оцінки – і до вибору системи цінностей і погляду на світ.

Створюючи структуру такого емоційного процесу, автори використовували поняття «інтерналізація». Під останнім розуміють процес, який спочатку полягає в некомплектному й початковому прийнятті тільки зовнішнього прояву необхідної поведінки, комплексу дій, а потім у прийнятті більш повному. Ця градація цінностей відбувається на різних етапах, набуваючи більш високого рівня, цілісного погляду на світ, у якому відношення до цінностей перетворюються у стійкі переконання. У плані професійної підготовки майбутнього вчителя можна виділити два основних рівня: 1) рівень готовності до відбору і прийняття будь-якого способу реагування і 2) рівень, що відповідає інтерналізації.

Цей рівень передбачає оцінку, організацію і закріплення системи цінностей і, насамперед, професійних. Поняття інтерналізація знайшло широке застосування в психолого-педагогічній науці. Воно розуміється як процес поступового визнання поглядів, норм, цінностей, що сприймаються ззовні як власні, хоча спочатку вони сприймалися як чужі.

Проте зазначимо і недоліки цієї концепції. Вона не торкається переживань суб'єктом цінностей, що пов'язані зі своєрідним естетичним або моральним задоволенням. Зокрема, майбутній педагог у процесі свого професійного становлення на кожному з

етапів відчуває переживання, ступінь задоволеності або невдоволеності обраною професією та процесом підготовки. На цю особливість звернув увагу польський дослідник Р. Інгарден, який запропонував теорію багатоетапного естетичного переживання. Воно починається з мисленнєвого спостереження і переходить у вільно створюваний естетичний об'єкт, що є дійсним переживанням. Третя фаза включає сприйняття виявлених і об'єднаних між собою якостей об'єкта, що приносить заспокоєння після пережитих вражень.

Ураховуючи основні положення запропонованої концепції, нами розроблена таксономія цілей і відповідний комплекс дій щодо професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в емоційно-ціннісній сфері. Цілі навчання, що спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога, реалізуються поетапно.

Сприйняття. На цьому етапі в майбутніх педагогів розвивається здатність сприймати педагогічні факти й основні поняття педагогіки. Вони прагнуть усвідомити значення педагогічної науки, осмислити сучасні тенденції її розвитку. В них формується здатність сприймати, спостерігати педагогічні явища, факти в професійній діяльності. При цьому студенти під керівництвом викладача застосовують такі методи, як спостереження, аналіз, бесіда, індивідуальне опитування, розповідь, робота з довідковою літературою тощо

Акцентація. На цьому етапі студенти визначають своє ставлення до педагогічної теорії, практики, до професії педагога і до цінностей педагогічної діяльності; формують свою готовність до професійної педагогічної діяльності; виробляють власні погляди на сутність педагогічних явищ і процесів. Використані методи: бесіда, дискусія, анкетування, діалог.

Оцінювання. На основі аналізу й самоаналізу особливостей педагогічної діяльності майбутні вчителі можуть приймати або не приймати цінності педагогічної професії. Вони прагнуть усвідомити суспільну значущість, гуманістичну природу педагогічної професії. Виробляють власну позицію щодо цінностей професійної педагогічної діяльності. Формують власну позицію, точку зору на ті чи інші педагогічні явища, проявляють певне ціннісне ставлення до

педагогічних фактів, життєвих подій, професійних ситуацій. Застосовані методи: аналіз, синтез, порівняння.

Організація. Студенти прагнуть сформувати у власній педагогічній діяльності, в тому числі й під час різних видів педагогічних практик, систему цінностей на основі їх глибокого осмислення. Розвивають почуття відповідальності за свої дії та поведінку; здатність самостійно виділяти проблеми, осмислювати їх і знаходити гуманістичні та демократичні форми, методи, засоби їх розв'язування. Майбутні вчителі прагнуть будувати життєві та професійні плани відповідно до власних здібностей, інтересів, переконань. Застосовані методи: моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання, ділові ігри, творчі педагогічні проекти тощо.

Закріплення системи цінностей. Майбутні педагоги обирають власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до концепцій, різноманітних методологічних підходів до розвитку педагогічної науки, педагогічних інновацій. Виробляють власну поведінку відповідно до обраних цінностей педагогічної професії. Формують власну педагогічну концепцію, філософію виховання як підґрунтя професійної майстерності, педагогічного світогляду, педагогічного мислення, особистісних якостей. Застосовані методи: тренінг, ділова гра, розробка альтернативних проектів навчально-виховної роботи та ін.

Таким чином, у процесі поетапної професійної підготовки майбутні педагоги набувають емоційно-ціннісний педагогічний досвід, що сприяє усвідомленню ними сутності та цінності педагогічної професії і, педагогічної дії зокрема, і допомагає їм оволодіти комплексом професійних умінь: розвинути інтерес до педагогічної літератури, збирати, структурувати, аналізувати та правильно використовувати відповідну інформацію; проектувати індивідуальну траєкторію власної професійної діяльності; формувати позицію педагога-професіонала, розвивати прагнення до професійного зростання, до саморозвитку; формувати готовність до гнучкої переорієнтації в рамках професії та поза неї; формувати професійну готовність, свідомість, образ професіонала; розвивати готовність до безперервної освіти; розвивати педагогічні здібності та педагогічне мислення; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; оволодіти різноманітними видами професійної діяльності, особливо вміннями професійного

спілкування; способами професійної діяльності в мінливих і особливих, екстремальних ситуаціях; прагнути до творчого пошуку, інновацій у професійній праці.

У процесі педагогічної діяльності при розв'язанні студентами педагогічних задач розвиваються не тільки педагогічні дії, але й творчі вміння: аналізувати проблемні професійні ситуації; угледіти й сформулювати проблему, гіпотезу; проектувати мету та завдання; винаходити загальні способи вирішення професійно орієнтованих задач; конструювати об'єкт із відомих елементів; володіти нестандартними способами розв'язку педагогічних задач; самостійно робити узагальнюючі висновки, виділяти головне; гнучко орієнтуватися в конкретній ситуації, вирішувати проблему, що містить ситуація; приймати відповідальні самостійні рішення; прогнозувати й передбачати мисленнєво соціально схвалений результат; у процесі вирішення задачі отримувати ціннісно орієнтовані результати.

Але найважливішим результатом ціннісно спрямованої педагогічної підготовки майбутніх педагогів є поступальний розвиток педагогічних дій в їх емоційно-ціннісній сфері – важливої складової професійної діяльності: виникає бажання досконало оволодіти основами педагогічної майстерності, задоволеність діяльністю як наслідок потреби допомагати дітям, молоді, розвивати їх здібності, інтереси, бачити моральне та духовне зростання вихованців, надавати їм допомогу у виборі цінностей життєдіяльності та засобів розвитку обраних цінностей.

У міру професійного зростання майбутніх учителів відбувається понятійне охоплення (концептуалізація) ними набутих цінностей, створення власної системи цінностей, зокрема цінностей педагогічної професії. При цьому поведінка та діяльність в цілому підпорядковуються обраній системі цінностей. Водночас трансформується й система цінностей погляду на світ і професію.

Відтак, у процесі реалізації педагогічних дій в емоційно-ціннісній сфері майбутні педагоги оволодівають не тільки комплексом професійно-педагогічних умінь, але й розвивається їх творчий потенціал, що призводить до духовно-морального збагачення особистості.

Список використаної літератури

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П.Я. Гальперин // Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.
2. Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки : навч. посібник / О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 2003. – 102 с.
3. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под. ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А. Зязюна и др. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. Слово, 2005. – 720 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1959. – 354 с.
10. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.М. Шиянов]. – М. : Школа – Пресс, 1998. – 512 с.

Александра Дубасенюк

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассматриваются понятие и особенности педагогического действия в эмоционально-ценностной сфере как составляющей профессиональной деятельности. Выделяются этапы профессионального становления будущих учителей, опираясь на разработанную таксономию целей и соответствующий комплекс педагогических действий в эмоционально-ценностной сфере.

Ключевые слова: развитие эмоционально-ценностной сферы, педагогические действия, профессионализация.

Oleksandra Dubasenyuk

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONALLY-VALUED SPHERE OF FUTURE TEACHERS AS FACTOR OF PROFESSIONALISATION OF PEDAGOGICAL ACTIONS

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the concept and peculiarities of pedagogical action in the emotional and value sphere as professional

activity components are examined in the article. The stages of the prospective teachers' professional becoming are selected with the basis on the developed taxonomy of aims and pertinent complex of pedagogical actions in the emotional and value sphere.

Key words: *development of the emotionally-valued sphere, pedagogical actions, professionalisation.*

Одержано 10.11.2011 р.

УДК 371.134

Людмила Хоружа,
м. Київ

ЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Стаття актуалізує проблему етичного розвитку сучасного педагога, розкриває шляхи реалізації цього процесу як невід'ємної складової його професійного вдосконалення.

Ключові слова: *етика, педагогічна етика, етичний розвиток педагога, моральна свідомість, стереотипи педагогічної діяльності.*

Проблема розвитку професійної етики педагога є сьогодні надзвичайно актуальною. Саме етика дозволяє подолати іноді ціннісний хаос не тільки у свідомості педагога, а й у суспільстві в цілому. Саме через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі щодо умов фахової діяльності. При цьому професійна етика містить сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього – до людей, з якими він контактує у процесі діяльності.

Учительська етика присутня в кожному фрагменті педагогічної дії, це, так званий, професійний «компас», який орієнтує вчителя у смисловому і ситуативному полі, підказує необхідну стратегію і тактику поведінки. Особистісно орієнтований характер навчально-виховної діяльності, стосунки з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками цього процесу передбачають необхідність переорієнтації свідомості вчителів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами,

адекватну поведінку в різних ситуаціях мінливого шкільного життя, які потребують морального вибору.

Таким чином, професійна поведінка вчителя в різноманітних ситуаціях шкільного життя пов'язана з постійною динамікою і вибором оптимальних педагогічних рішень. Їхній позитивний результат, у значній мірі, пов'язаний з тим, наскільки вчитель актуалізує норми педагогічної етики у практичній діяльності, спирається на них для розв'язання моральних дилем.

Аналізуючи систему суб'єкт-суб'єктних взаємин сучасного педагога, можна зазначити, що непоодинокими є факти, коли вчителі не дотримуються вимог до їх професійної діяльності, що проявляється у грубості, безтактності, зведенні рахунків із тими учнями, які не підкорюються їхній волі, хабарництві, безвідповідальності, прагненні довести лише власну позицію, зробити батьків заручниками ситуації, залежними від себе і т.д. Такі прояви неетичної поведінки є наслідками несформованості в учителя відповідних професійно значущих цінностей та якостей, нерозуміння норм професійної етики, міри професійної відповідальності, релятивістського характеру дій тощо.

Отже, нагальною потребою фахового вдосконалення педагога є його етичний розвиток. Його можна розглядати як неперервний процес особистісно-професійного зростання, який передбачає підвищення рівня моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії педагога та формування його системи ставлень до всіх суб'єктів навчально-виховного процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики.

Слід зазначити, що етика як суспільне явище формується сьогодні в складних умовах перехідного періоду розвитку нашої держави, в якій виникає чимало суперечливих явищ і процесів. Як феномен культури етика, маючи інваріантну природу, визначається особливою залежністю від соціально-економічних процесів, характеру суспільних відносин. Сьогодні майже втрачено сакральні основи існування українського суспільства. Нормою в наш час стають такі аморальні прояви поведінки, як хамство, брутальність, байдужість, авантюризм, безвідповідальність, здирництво тощо.

На розвиток професійної свідомості педагога також впливають процеси, які відбуваються у сфері реформування освіти. Аналізуючи це питання, відомий вітчизняний вчений О. Савченко звертає увагу

на тривале недофінансування галузі, застарілу адміністративно-управлінську систему, недостатню нормативну базу управління і фінансування, слабкість кадрової політики та інші чинники, які створюють в освітній сфері «потік постійних, неупорядкованих змін», що не знаходить «широкої підтримки й розуміння у освітян і суспільства» [3, с. 2]. І як наслідок – зниження престижу педагогічної професії, кадрове старіння, небажання молоді працювати у школі після отримання диплому, легковажність в оцінці результатів своєї діяльності тощо.

Таким чином, вищезазначене актуалізує проблему визначення певної програми заходів щодо розвитку професійної поведінки вчителя на засадах етики. Нагадаймо, що педагогічна етика – складова частина етики, яка відображає специфіку функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, наука про різні аспекти моральної діяльності вчителя. Вона охоплює соціально значущі елементи суспільної моралі, виступає інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, визначає морально-етичні вимоги до нього та відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці педагога [2, с. 8].

Осмислюючи практичні аспекти розвитку професійної етики педагога, на нашу думку, йому, по-перше, необхідно збагнути, усвідомити на рівні понять основні загальнолюдські та педагогічні цінності. Серед них провідне місце займають пошана людської гідності, прав людини, верховенство права, свобода, солідарність, відповідальність у професії і перед Україною та ін. Саме ці поняття дозволять вивести педагога у сферу світоглядного осмислення соціальної і педагогічної дійсності, уникнути процесів підміни цінностей, які поширені сьогодні в суспільстві, зробити їх орієнтирами у виборі способів педагогічної діяльності.

Отже, головний шлях розвитку моральної самосвідомості педагога – розширення інтелектуально-аксіологічного кола у процесі опанування філософської, історико-етичної, етико-психологічної, етико-педагогічної літератури. Однак не лише раціональне, а й емоційне (почуття, переживання) є основою сходження особистості до професійно-етичного ідеалу як основи вчительської професії.

Зважаючи на те, що цінності первинні, а норми формуються на їх основі, крізь призму нормативної етики вчитель здобуває

специфічне моральне знання, для сприйняття якого важливі як діяльність розуму, так і почуттів, інтуїції, тобто «діяльність серця» [5].

Деонтологічні основи педагогічної професії (науки про належне і обов'язкове у професійній поведінці педагога), як суб'єктивні еталони поведінки вчителя, формуються на основі сукупності нормативних вимог до педагогічної професії, визнанні регулятивної сили педагогічної етики, виконанні професійного обов'язку.

Основою формування цих еталонів є загальнолюдські цінності та норми. Відповідно до них моральна регуляція в умовах педагогічної діяльності дозволяє розкрити її «інструментарій». До нього можна віднести такі елементи, як моральні ідеали, моральні норми, моральні принципи, традиції, заповіді, звички, правила. Моральна регуляція педагогічної діяльності здійснюється завдяки специфічній диференціації моральних норм на *норми-заборони*, *норми-рамки*, *норми-зразки* [1, с. 27]. Конкретність норм педагогічної етики задається диспозиціями (інструкціями, рекомендаціями, заборонами), санкціями та конкретними умовами діяльності.

Оволодіння нормами професійної етики дозволяє сформулювати у педагога такі моральні регуляції, як професійний обов'язок і відповідальність, совість та гідність, чесність і шляхетність, а разом із цим уникнути або звести до мінімуму, моральні суперечності між: належним і сутнісним; свободою та необхідністю; волею, розумом і почуттями тощо. Адже саме визначені категорії презентують рівень моральної регуляції поведінки вчителя, без яких неможлива реалізація будь-якої педагогічної технології, функціонування навчально-виховних систем, результативна педагогічна дія.

Етика поведінки вчителя коригується не тільки певними рекомендаційними положеннями, нормами, а й суворими заборонами. Такі заборони часто називають педагогічними табу (від полінезійського – заборона на предмет, дію, слово). У педагогічній праці В. Сухомлинського «Як виховати справжню людину» чітко визначені «Десять не можна» та «Дев'ять негідних речей», які великий педагог називає головними правилами виховання учнів. Серед цих педагогічних табу визначаються такі:

- не порівнюй дитину з іншими дітьми;
- не моралізуй;
- не принижуй;
- не загрожуй;
- не вимагай обіцянок;
- не нашкодь;
- не використовуй фізичних покарань та інші [4, с. 40-44].

До визначеного В. Сухомлинським слід додати ще декілька педагогічних заперечень, які також важливі для педагогічної етики вчителя, а саме не слід:

- робити зауваження з приводу зовнішніх або внутрішніх недоліків дитини у присутності інших;
- нав'язувати дітям свою волю;
- триматися ізольовано від дітей, постійно підкреслювати свою зверхність;
- створювати стресові ситуації для дітей і колег;
- бути байдужим до фактів недисциплінованості та грубості дітей по відношенню одне до одного;
- займатися особистими справами в робочий час;
- потурати лінивим;
- давати прізвиська дітям;
- вести бесіди на заборонені теми у присутності учнів;
- зганяти свій поганий настрій на дітях тощо.

Отже, процес етичного розвитку вчителя передбачає самоаналіз власної поведінки щодо дотримання педагогічних табу, які за своїм змістом мають етичну природу і виступають регуляторами його поведінки.

Процес оволодіння педагогом нормами професійної етики має своє предметне поле, яке визначається моральним вибором учителя в різних ситуаціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адже етика завжди має діяльнісний характер. Усі норми педагогічної етики за своєю сутністю самі по собі не є керівним інструментом діяльності вчителя, їх реалізація вимагає від нього душевної енергії, творчих сил, педагогічного такту, які дозволяють застосовувати ту чи іншу норму в конкретній ситуації, формують відповідний стиль педагогічної діяльності. Останній, як елемент професійно-

педагогічної етики вчителя, може бути оцінений за такими критеріями:

- *вибірковість* – здатність диференціювати поставлені педагогічні завдання з позиції етичного змісту;
- *усвідомленість* – спрямованість на обрання оптимальних способів вирішення педагогічної ситуації, які спонукають дитину до позитивних дій та подолання своїх недоліків;
- *результативність* – оцінюється ступенем розбіжності між належним (нормою) і бажаним.

За цими критеріями вчитель може оцінити успішність розв'язання педагогічних ситуацій, що є найважливішим показником сформованості педагогічної етики вчителя. У цьому контексті ефективність педагогічної дії вчителя визначається результатами морального впливу, який вимірюється якісними змінами у свідомості та поведінці школярів.

У суб'єкт-суб'єктних сферах професійної діяльності вчитель дуже часто взаємодіє за звичкою, не усвідомлюючи нової ситуації та її особливостей. Адже психіка людини, її професійне мислення формується великою мірою на рівні підсвідомого. Сама ж сфера підсвідомого продукує різні стереотипи спілкування, емоційного реагування, поведінки, діяльності. Спрощуючи, формалізуючи взаємодію з об'єктом, професійний стереотип сприяє або перешкоджає вирішенню конкретних фахових завдань. Вкорінені у свідомості та практиці вчителя стереотипи ускладнюють процес гуманізації сучасної школи, гальмують виявлення ним професійної етики, уможлиблюють авторитарність педагогічної позиції тощо.

Про затвердження стереотипів на рівні свідомості свідчать деякі типові висловлювання вчителів: «на уроці повинна бути ідеальна дисципліна», «виховувати – це контролювати поведінку дитини», «авторитет педагога потребує певної субординації з учнями», «вчитель завжди робить правильно», «вчитель навчає, а батьки хай виховують дитину» тощо. Кожна з наведених тез має етичну природу. Тому виявлення педагогічних стереотипів доцільно здійснити в системі основних взаємин учителя з різними суб'єктами своєї професійної діяльності, а саме: з учнями, їхніми батьками, колегами та адміністрацією. Важливим також є визначення стереотипів, які впливають на ставлення вчителя до педагогічної професії та до себе як професіонала.

Усвідомлення вчителем зразків власного стереотипного мислення, поведінки, діагностика індивідуальних особливостей і проблем, помилкових дій – шлях до професійного самовдосконалення. Саме це допоможе педагогу розібратися в сутності різних труднощів і проблем, наблизити професійне й особистісне в розумінні сучасних вимог до діяльності вчителя.

Актуальною проблемою професійного вдосконалення залишається рефлексивний контроль і аналіз учителем своїх дій. Спонукаючи до них педагога, як справедливо зауважує І. Бех, можуть відповіді на питання:

- Яким мене бачать мої вихованці?
- Чи відчують вони мою любов?
- Чи є в них підстави вважати мене справедливою людиною?
- Чи хотів би я, щоб мене виховували так, як я їх?
- Яких тем я уникаю в розмовах із ними?

Рефлексія також передбачає аналіз педагогом своїх переконань, педагогічних дій, станів, що дозволяє йому усвідомити свої проблеми, стимулює бажання не тільки змінити ситуацію, а й вдосконалити себе. Орієнтирами цього процесу можуть бути такі зразки етичної поведінки вчителя:

- відсутність роздратування, емоційна стриманість;
- позитивна відкритість до суб'єкта педагогічної дії;
- терпимість до думки іншої людини;
- перевага організаційних можливостей над дисциплінарними;
- зниження в суб'єктів спілкування тривожності та напруженості;
- перевага активних форм реагування над реактивними тощо.

Таким чином, самовдосконалення є невід'ємною складовою педагогічної професії, яке насамперед передбачає формування морального світогляду вчителя, навичок моральної поведінки, етикету, пошук шляхів власної професійної самоактуалізації на засадах етики тощо. Планомірна і послідовна робота педагога в цьому напрямі уможливить кінцевий результат – його етичний розвиток.

Список використаної літератури

1. Наумчик В.М., Савченко Э.А. Этика педагога: учеб.-метод. пособие / В.М. Наумчик, Э.А. Савченко. – Минск : Университетское, 1999. – 216 с.
2. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя [Текст]: матеріали всеукр. наук.-метод. конф. 15-16 травня 2008 р. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти [та ін.]; ред. кол.: В.О. Огнев'юк [та ін.]. – К. : Київ. міськ. пед. ун-т ім. Б.Д. Грінченка, 2008. – 202 с.
3. Савченко О.Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – №4. – С.2-6.
4. Сухомлинский В.А. Из рукописи В.А. Сухомлинского «Как воспитать настоящего человека». Пособие по этике для учителя / В.А. Сухомлинский // Нар. образование. – 1971. – №3. – С. 25-34.
5. Юркевич П.Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия / П.Д. Юркевич. Философские произведения; [Сост. и подгот. текста А.И. Абрамова, И.В. Борисовой; Вступ. ст. и примеч. А.И. Абрамова и др.]. – М.: Правда, 1990.

Людмила Хоружа

ЭТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Статья актуализирует проблему этического развития педагога, раскрывает пути реализации этого процесса как основы его профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: *этика, педагогическая этика, этическое развитие педагога, моральное сознание, стереотипы педагогической деятельности.*

Lyudmyla Horuzha

ETHIC DEVELOPMENT OF MODERN TEACHER

The article actualizes the problem of ethical development of a pedagogue, clarifies the ways of the process's realization as the basis of one's professional perfection.

Key words: *ethics, pedagogical ethics, ethics development of teacher, moral consciousness, stereotypes of pedagogical activity.*

Одержано 09.11.2011 р.

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 177:159.9

Георгій Балл,
м. Київ

РАЦІОГУМАНІСТИЧНА ОРІЄНТАЦІЯ В АНАЛІЗІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ДОБРА І ЗЛА У СОЦІАЛЬНІЙ ПОВЕДІНЦІ

У статті пропонується змістовна характеристика добра як атрибуту гармонійного розвитку індивідів і спільнот, а зла – як атрибуту перешкод такому розвитку. Розкриваються головні напрямки нерозривної пов'язаності добра і зла. Обґрунтовується відповідна раціогуманістичній світоглядній орієнтації універсальна моральна настанова. Складниками останньої є: а) презумпція уникання зла; б) за умови врахування «а» – вимога максимізації добра.

Ключові слова: *раціогуманістична орієнтація, добро, зло, взаємозв'язок добра і зла, презумпція уникання зла, вимога максимізації добра.*

Фундаментальна філософська, етична і психологічна проблема взаємозв'язку добра і зла розглядається у цій статті під кутом зору раціогуманістичної світоглядної й методологічної орієнтації [1; 2]. Ця орієнтація поєднує гуманістичні ціннісні налаштування із визнанням інтелектуальної культури (яка знайшла найповніше втілення у науках – «точних» і гуманітарних – і у філософії) – одним із найважливіших здобутків людства, який має максимальною мірою використовуватися, у гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, у пізнавальних і практичних цілях. Істотним для орієнтації, що розглядається, є опертя на гармонійний інтелект, серед істотних властивостей якого [2], нагадаю, такі:

а) він не зводиться до стандартизованих (і отже, таких, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації) варіантів, відомих під назвою розсудку, а постає творчим, готовим до опрацювання суперечностей діалектичним розумом;

б) він являє єдність логічно опрацьовуваних складових та інтуїтивних, просякнутих емоціями.

Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства заохочує звертання до засобів і методів формалізованих дисциплін – за умови, що воно координується зі змістовним аналізом, здійснюваним у системі людинознавчих категорій. Із цього погляду є виправданим інтерес до розробки формальних моделей етичних феноменів і, зокрема, до побудованої В.О. Лефевром [6] цікавої формальної теорії етичних систем, де виділено дві такі системи. Для першої з них «конфронтація добра і зла є добром», а «компроміс добра і зла є злом»; для другої, навпаки, «конфронтація добра і зла є злом», тоді як «компроміс добра і зла є добром» [6, с. 60]. При цьому використовувані поняття задаються не змістовно, а за допомогою їхніх формальних зв'язків. При інтерпретації теорії на емпіричному матеріалі вдаються до переліків об'єктів (зокрема, природних і соціальних явищ, предметів культу, вчинків і якостей людей), які ідентифікуються респондентами у ролі носіїв чи то добра, чи то зла.

Тим часом, абстрагування від змісту категорій добра і зла, природне в рамках формальної системи, є недоречним при її інтерпретації на матеріалі людської свідомості й поведінки. Підтверджуючи з огляду на це актуальність культурологічних і етнопсихологічних досліджень, спрямованих на розкриття значень добра і зла, «визначених епохою, країною й мікрокультурою» [10, с.93], слід визнати й потребу в узагальненій змістовній характеристиці добра і зла. Не аналізуючи тут наявні у різних філософських і етичних концепціях підходи до такої характеристики, трактуватиму добро як сутнісний атрибут природо- і культуровідповідного гармонійного розвитку індивідів і спільнот, а зло – як атрибут перешкід такого розвитку. Це трактування підкреслює асиметрію добра й зла (всупереч, зокрема, маніхейським поглядам; йдеться не лише про давнє релігійне вчення, яке постулювало рівну потужність добра й зла, але й про його аж ніяк не слабкі сучасні відгомони) [13]. Окреслене також пояснює, чому тактична перевага злих стратегій соціальної поведінки, що досягається завдяки ігноруванню ними моральних обмежень на вибір засобів досягнення цілей, не призводить до тотального панування зла (в усякому разі, у довгостроковій перспективі: «Бог правду бачить, та не скоро скаже»). Річ у тому, що вищезгаданій тактичній перевазі зла протистоїть стратегічна

перевага добра – його відповідність сутнісним закономірностям буття. Ідея такої відповідності є значущою для гуманістично орієнтованої психології. Так, за К. Роджерсом, «представники біологічного виду «людей» (як і представники інших видів) є сутнісно конструктивними за своєю фундаментальною природою...» [11, с.70].

Наведена вище поняттєва характеристика добра і зла узгоджується із їхнім чуттєво-емоційним, інтуїтивним сприйняттям. Так, хоча будь-яке вбивство людини, тим паче навмисне, є зло, але воно сприймається з найгострішим болем і гнівом, коли жертвами стають діти, або, скажімо, сповнене сил і палкого кохання молоде подружжя, що ось-ось мало започаткувати нове людське життя, або митець, який володів яскравим талантом та, ймовірно, збагатив би людську культуру чудовими, неповторними творами; кажучи узагальнено – коли нагло й безжалісно переривається гармонійне розгортання буття.

Розглядаючи з раціогуманістичних позицій світоглядні передумови теорії Лефевра, я вбачаю в них небезпеку відриву етики від інтелекту, моральних постулатів від аналізу ситуацій, у рамках яких ці постулати тільки й можуть бути реалізовані. Не є таким важливим, чи здійснюється згаданий аналіз за допомогою науково обґрунтованих методів або на основі здорового глузду й життєвої інтуїції. Головне – не нехтувати таким аналізом.

Звернімося до розказаної Лефевром притчі, що наочно ілюструє особливості розглянутих ним етичних систем. У притчі розповідається про два іграшкові палаци, які – разом із їхніми паперовими мешканцями – стають жертвами нападу дракона. З першого замка виходить паперовий чоловічок. Він «сміливо йде назустріч драконові, простягаючи йому руку дружби й намагаючись розбудити в ньому людські почуття. Але дракон видихає струмінь полум'я, і чоловічок перетворюється на жменьку попелу». Із другого замка виходить інший паперовий чоловічок «з маленькою голочкою-шпагою в руці й розпочинає безнадійний бій. Дракон вивергає полум'я, і чоловічок гине». Згодом «у кожному замку канонізовано свого паперового чоловічка» [6, с. 33].

У своїй поведінці перший і другий чоловічки додержувалися стратегій, базованих відповідно на першій та другій етичних системах. «Хто з них (чоловічків. – Г.Б.) робить слушно?» – запитує

Лефевр [там само] і не знаходить раціонально обґрунтованої відповіді; однак чомусь він певен у тому, що одна із використаних чоловічками стратегій має бути слушною. Я ж – при всій повазі до їхньої мужності – схильний вважати обидві стратегії хибними. Жоден з чоловічків не зробив того, з чого, ймовірно, почали б навіть діти, граючи у війну, – не спробував заздалегідь розвідати, чого слід очікувати від дракона, чи можна сподіватися на пробудження в ньому добрих почуттів.

Важко погодитись (без істотних уточнень) із тезами Лефевра, за якими (1) «немає раціональних підстав» для віддання переваги поведінковій стратегії, що узгоджується з якоюсь однією із зіставляваних етичних систем, і (2) прийняти одночасно обидві стратегії «також неможливо» [там само]. На нашу думку, першу тезу якщо й можна визнати слушною (коментар з цього приводу подається нижче), то лише в загальному випадку (при абстрагуванні від особливостей конкретних ситуацій); друга теза, навпаки, є слушною лише щодо конкретної ситуації.

А тепер – обіцяний коментар. Вирішуючи, котрій з етичних систем віддавати перевагу, слід насамперед *розрізняти два роди переваг у ситуації вибору: емоційно-ціннісні* («яка з альтернатив мені найбільше подобається?») і *діяльнісні* («відповідно до якої альтернативи мені слід діяти?»). Збіг цих переваг є психологічно комфортним й у принципі відповідає ідеї добра, бо втілює в собі гармонію. Проте забезпечувати такий збіг є не завжди розумним: адже кінцевий результат соціально значимого процесу, одним з елементів якого слугує здійснюваний даним суб'єктом вибір, залежить не тільки від нього. Це дається взнаки, наприклад, під час політичних виборів, коли виборець, голосуючи за аутсайдера, який подобається йому, або на знак протесту «проти всіх», сприяє (принаймні, у найближчій перспективі) успіху діяча, якого найменше бажав би бачити переможцем.

Для гуманістично орієнтованих людей характерною є емоційно-ціннісна схильність до першої з виділених Лефевром етичних систем. Для віддання їй переваги є й раціональні підстави: адже дефіцит добрих почуттів у світі підвищує ймовірність реалізації песимістичних глобальних прогнозів. Та не можна забувати й стару істину, що добрими намірами вимощений шлях до

пекла. Тому *діяльнісні переваги слід узгоджувати з особливостями конкретних ситуацій*.

Коментуючи теорію Лефевра і вказуючи при цьому на бажаність поширення у світі першої етичної системи, Ю.А. Шрейдер резонно застерігав: «Зі сказаного не можна зробити однозначного висновку, що суспільство має потребу лише в представниках першої моральної системи. Реальне суспільство потребує певної пропорції тих і інших. Тих, хто підтримує моральний клімат співпраці, і тих, хто чітко реагує на небезпеку» [12, с. 209]. Йдеться про те, що соціум наближається до оптимального, у конкретній ситуації, функціонування, активізуючи тих своїх членів, чиї поведінкові настановлення є найбільш доречні в цій ситуації. Але треба, мабуть, зробити наступний крок і побажати, щоб і окрема людина не дотримувалася ригідно, нехтуючи змінами умов її діяльності, однієї й тієї самої поведінкової стратегії, однієї й тієї самої етичної системи, а пристосовувала свою поведінку до особливостей ситуації.

Орієнтація на першу етичну систему, за Лефевром, що вважає компроміс добра і зла злом, стимулює послідовність у ствердженні добра й запобіганні зла. У цьому полягає притаманна даній системі перевага, яка однак не завжди може бути реалізована. Насамперед тому, що ми не завжди здатні чітко співвіднести цінності з конкретною ситуацією, вказати, де в ній виявляється добро, а де зло. До того ж логічний аналіз та інтуїція можуть по-різному відповідати на це питання. З огляду на це зовнішня непослідовність вчинків іноді виправдана. Вона, на думку Л. Колаковського, відбиває «таємне усвідомлення суперечностей, що існують у світі, і неможливості остаточних рішень» [4, с.58]. Одночасно польський філософ вказує на ситуації, щодо яких вважає неприпустимою непослідовність у моральному ставленні: це, наприклад, «очевидні військові агресії, геноцид, катування, знущання над беззахисними» [4, с. 59].

Кажучи про «усвідомлення суперечностей, що існують у світі», Л. Колаковський привертає увагу до того, що труднощі у прийнятті моральних рішень зумовлені не лише нашою недостатньою здатністю до ідентифікації добра й зла, а й тим, що *добро й зло нерозривно пов'язані онтологічно* (у самому бутті). Хоч цю

обставину констатують уже протягом тисячоліть, варто нагадати деякі найважливіші напрямки такої пов'язаності.

1. При *зіткненні інтересів* індивідів або спільнот те, що є добром для однієї зі сторін, виявляється злом для іншої, і це призводить до конфліктів. Безумовно, існують (і повинні якомога ширше використовуватися) можливості для запобігання, пом'якшення й розв'язання конфліктів, для переведення відносин сторін з парадигми *win/lose* (або, як ще кажуть, з режиму «гри з нульовою сумою», коли виграш одного із гравців обов'язково означає програш іншого) на парадигму *win/win*. Але хоча ці можливості й великі, але не безмежні.

2. Одні й ті самі об'єкти й події часто-густо виступають як носії чи то добра, чи то зла залежно від того, у який *часовій перспективі* вони розглядаються. Наприклад, тютюнокуріння надає людині задоволення, стабілізує її емоційний стан, полегшує спілкування – але дуже часто обертається згодом великим лихом.

3. Задля досягнення *благої мети* (наприклад, для порятунку людського життя) часто доводиться вдаватися до небезпечних, здатних завдати шкоди, можна сказати – до *злих засобів* (такими, зокрема, є чимало засобів хірургії та інтенсивної терапії). З аналогічними ситуаціями чи не на кожному кроці стикаємося у процесах соціальної взаємодії; тут нерідко (особливо в умовах війни) засоби запобігання більшому злу є дуже жорстокими й, відповідно, моральні колізії – надзвичайно гострими. Як писав І. Ільїн, «той, хто при зустрічі з агресивним лиходійством вимагає “ідеального» за своєю досконалістю морального результату й не приймає жодного іншого, той не розуміє основної життєвої трагедії: вона полягає в тому, що з цієї ситуації немає ідеального виходу» [3, с. 56]. У такій ситуації сильна людина «не тікає від конфлікту до уявно-добросовісної пасивності» [3, с. 57]. Адже вона «змушена до несправедливості об'єктивними, даними їй умовами; і приймаючи цю несправедливість, вона повинна знайти тільки найменш несправедливий вихід і здійснити його як необхідний і обов'язковий» [3, с. 47]; «напруга духу потрібна тут не лише для того, щоб убити лиходія, але й для того, щоб витримати свій вчинок і пронести крізь життя здійснену справу, не роняючи свого вчинку легкодухим зреченням від його необхідності, але й не ідеалізуючи його морального змісту» [3, с. 58].

Ми бачимо, наскільки важким може бути прийняття морального рішення навіть за умов, коли «лиходій» добре відомий, а той, хто протистоїть йому, – шляхетний і гуманний, тож вдається до зла лише вимушено. Однак модель, що постулює такі умови, суттєво спрощує ситуації реальних конфліктів. Але й у цих ситуаціях необхідність вдатися до меншого зла, щоб успішно протистояти більшому, раз у раз спонукує багатьох гідних людей (соціально активних, мужніх і розумних) приєднуватися до суспільної сили, що виступає носієм згаданого меншого (хоча часто немалого) зла, і тим самим ставати співучасниками злих справ. Це трагічно – тим більше, що в порівняльній оцінці обсягів зла, що надходить від ворогуючих сторін у військовому або соціально-політичному конфлікті, помиляються й досить досвідчені люди (а для багатьох ситуацій протилежні тлумачення продовжують конкурувати протягом тривалого часу). Але при цьому, за таких умов пасивність є найкращим типом поведінки, чи й тут вона буде лише «уявно-добродесною»? Універсальної відповіді на це питання, очевидно, не існує. Стосовно ж конкретної ситуації відповідь може бути дана тільки на основі її аналізу, здійсненого чи то свідомо, чи інтуїтивно – коли людина зв'язується зі своїм сумлінням і, почувши його голос, здійснює вчинок та бере на себе відповідальність за нього.

4. У прийнятій нами змістовній характеристиці добра воно пов'язується із «гармонійним розвитком індивідів і спільнот». Це спонукує звернутися до категорії *гармонії*. Гармонійною вважають таку систему, де «усі елементи, аспекти й прояви... є внутрішньо збалансованими між собою, створюючи досконалість цілісності» [7, с. 202]. Скористаємося цією характеристикою, але при цьому врахуємо дві обставини.

По-перше, взагалі кажучи, не збігаються критерії *структурної гармонійності* системи («збалансованості елементів і аспектів», за наведеним визначенням) і критерії її *гармонійного функціонування* в тому чи іншому середовищі («збалансованості проявів»). Фактично я, не вживаючи введених щойно термінів, уже казав про це (згадаймо виборця, який, виявляючи щирі підтримку найбільш привабливому для нього кандидату, може сприяти перемозі найменш привабливого). Наведу ще приклад, професійно близький психологам. За К. Леонгардом, демонстративна акцентуація характеру (якщо вона не занадто сильна) постає сприятливою

передумовою для успішної професійної діяльності у сфері сервісу, де є корисним «грати ту роль, яка найбільше імponує партнерові» [5, с. 45]. Адекватні сфери діяльності К. Леонгард вказує й для низки інших акцентуацій. «Акцентуація» – це інша назва для структурної дисгармонії. І от виявляється, що при дотриманні належної міри така дисгармонія нерідко сприяє гармонійному функціонуванню.

По-друге, вищенаведена узагальнена характеристика добра пов'язує його не просто з гармонією, якою може відзначатися й неживий об'єкт, а з гармонійним розвитком живих систем. Джерелом же розвитку слугує те чи інше порушення балансу, суперечність (іншими словами, знову-таки структурна дисгармонія). І тільки коли деяку міру цієї дисгармонії перевищено (можна навіть сказати, яку міру: ту, за якої зберігається цілісність системи), – можливості її гармонійного розвитку блокуються. У цьому разі процес і результати розвитку набувають дисгармонійної, збоченої форми. Психологам такі колізії давно відомі. Згадаймо розрізнення А. Адлером *почуття меншовартості* як цілком нормального явища (більш того – рушійної сили розвитку дитини), і *комплексу меншовартості* (як відомо, *комплекс*, у глибинній психології, – це психічний утвір, повністю або переважно несвідомий, що порушує цілісність особистості). Згадаймо також юнгіанську тезу, за якою «єдина ефективна альтернатива чреватої бідами проекції Тіні – це усвідомлення власної Тіні, її прийняття та інтеграція в цілісній особистості» [9, с. 4].

Отже, є підстави розрізняти: а) *конструктивну дисгармонію* – таку, яка, поки не перевищує якихось меж, сприяє успішному функціонуванню системи та її гармонійному розвитку, тобто служить компонентом добра; б) *деструктивну дисгармонію*, що є виявом або передумовою зла. Звичайно, простота поняттєвого розмежування цих видів дисгармонії великою мірою є позірною: адже у реальному житті вони переплітаються. Заради прикладу вкажу хоча б (звертаючись знову до концепції К. Леонгарда) на розмитість рубежу між акцентуацією характеру і психопатією.

Спираючись на висловлене щойно у чотирьох пунктах щодо взаємозв'язку добра і зла, можемо сформулювати засадничий для раціогуманістичного світогляду принцип: *наполягаючи на утвердженні добра й запобіганні зла у світі, слід водночас брати до*

уваги, що нерозривна пов'язаність добра і зла обмежує всезагальність втілення цієї вимоги в життя.

Наведений принцип може бути конкретизований за допомогою відомого логічного засобу, яким слугує категорія *презумпції*. Її суть – у прийнятті суб'єктами соціальної взаємодії якоїсь потенційно всезагальної норми, відхилення від якої при необхідності допустимі, але щоразу вимагають обґрунтування. Найвідоміший приклад презумпції, прийнятої у відкритих (і тих, що претендують на відкритість) суспільствах, – це *презумпція невинності* у кримінальному праві: людина вважається невинною, якщо й поки її не визнав винною суд у встановленому законом порядку. Положення, наявні в законодавстві багатьох держав, про надзвичайний і воєнний стан спираються на *презумпцію дотримання громадянських прав*. Їхнє певне обмеження допускається тільки за особливих обставин (щоб уберегтися від гіршого зла), причому констатація таких обставин здійснюється знов-таки у встановленому законом порядку. Диктаторові закон про надзвичайний стан не дуже потрібний: він і без того розпоряджається правами (а то й життями) підвладних йому людей.

Гуманістичний принцип *толерантності* конкретизується через *презумпцію прийнятності* [2]. Мається на увазі, що гуманістично трактована толерантність не означає терпимості до чого завгодно; але саме недопущення тих або інших поведінкових проявів (включно з висловлюваннями) вимагає обґрунтування. Я гадаю, що категорію презумпції доречно використати і формулюючи *універсальну моральну настанову, яка б відповідала раціогуманістичній світоглядній орієнтації*. Складниками цієї настанови, на мою думку, мають бути:

1) *презумпція уникання зла, яку можна сформулювати у такий спосіб: суб'єкти соціальної взаємодії повинні послідовно уникати зла (що може бути конкретизоване як реалізація першої етичної системи, за Лефевром), якщо й поки таке уникнення не погрожує з високою ймовірністю настанням більшого зла; при цьому в будь-якому разі слід мінімізувати здійснюване зло. За приклад візьмемо методи малоінвазивної хірургії, а у військовій справі – точкові удари, що вирішують поставлене завдання при зведенні до мінімуму людських жертв (особливо, серед цивільного населення);*

2) *вимога максимізації здійснюваного добра*. Слід підкреслити, що ця вимога набирає чинності за умови врахування презумпції уникання зла, якій, отже, надається пріоритет. До сформульованої вимоги потрібний також коментар, що стосується *критеріїв максимізації добра*. При їхньому встановленні слід, мабуть, віддавати перевагу збереженню реального, наявного добра, його захистові від природного (ентропійного) і діяльного зла перед (у принципі також необхідним) сприянням досягненню прогнозованого майбутнього добра. При зазначеному прогнозуванні вельми бажано уникати спокус утопічного мислення, з характерним для нього «гіпертрофуванням позитивних і ігноруванням негативних наслідків» дій, що пропонуються до здійснення [8, с. 149]. Чи треба нагадувати, скільки страждань (особливо упродовж ХХ століття) завдало людству таке мислення?

А тепер звернімо увагу на те, що запропонована універсальна моральна настанова являє собою уточнення, і водночас – узагальнення на найрізноманітніші соціальні ситуації, добре відомого принципу медичної деонтології *«не нашкодь, а якщо можеш – допомож»*.

Я не виключаю, що сформульована моральна настанова і, передусім, її ключовий компонент – презумпція уникання зла – будуть сприйняті колегами скептично, насамперед з погляду доречності їх використання у практиці етичної освіти й виховання. Буде висловлено побоювання, що багато хто сприйме з цієї презумпції насамперед принципову припустимість зла замість головного – окреслення тих умов (недопущення більшого зла), лише за яких вказана припустимість є чинною. Ці побоювання матимуть певну рацію, тож заслуговуватимуть на обговорення в рамках визначення шляхів практичного використання обговорюваної моральної настанови. Але саму згадану настанову вони аж ніяк не спростовують (варто лише виявляти пильність щодо її хибного використання та зловживання нею – як і багатьма іншими розумними ідеями). А от *етичний максималізм*, що категорично відкидає компроміс між добром і злом, є *нерозумний сам по собі*, безвідносно до його використання – *оскільки він нехтує онтологічною пов'язаністю добра і зла й тому не може бути послідовно реалізований*.

Проілюструю це на прикладі досить гострої ситуації. Вчителька переконує молодших школярів: «Брехати не слід у жодному разі, ні-ко-ли! Запам'ятайте раз і назавжди». Начебто б діло каже й корисний сугестивний вплив справляє. Але як бути з тим, що при цьому вона сама, строго кажучи, говорить неправду? Адже вона ігнорує чимало прекрасно відомих їй феноменів, що не дозволяють абсолютизувати проголошувану нею норму. Це, зокрема, надзвичайні трагічні ситуації, цілком можливі, на превеликий жаль, у тій самій школі. Наприклад, перебігаючи на інший бік вулиці, під колесами трамвая загинув учень. Поки вирішують, як сповістити про це батьків, дзвінок матері вчительці: «Вибачте, ви раптом не знаєте, чому мій Петрусь дотепер не прийшов додому? І по мобільному чомусь не відповідає...». У даній ситуації етично найбільш адекватною буде, мабуть, відповідь, яка міститиме неправду: «На жаль, наразі не знаю, але постараюся з'ясувати й відразу ж вас повідомлю». Потребує окремого обговорення, чи можна вважати настільки ж допустимою неправду, яка знайшла вияв у проголошенні вчителькою морального принципу «Брехати не слід ніколи» – принципу привабливого й такого, що у більшості ситуацій налаштовує на гідну поведінку, але (нікуди від цього не подітися), строго кажучи, хибного. До того ж, у надзвичайній ситуації сама вчителька цей принцип порушує (і правильно робить!).

Із проведеного аналізу випливає, крім іншого, що жодна з ідеологем, які змагаються одна з одною протягом століть: «мета виправдовує засоби» і «мета не виправдовує засобів» – не витримує як загальний принцип соціальної поведінки раціональної критики. Здійснити логічно обґрунтований вибір між наведеними формулами стосовно конкретної ситуації в принципі є можливим на основі її системного аналізу, який би забезпечив детальну характеристику (як у ціннісному, так і у прагматичному плані) наявних у ній цілей, засобів і співвідношень між ними. Реально ж за критичних обставин доводиться покладатися на інтуїтивний квазі-еквівалент такого аналізу, тобто на людське *сумління*.

Список використаної літератури

1. Балл Г.А. Рациогуманистическая ориентация в анализе этической и этико-психологической проблематики / Г.А. Балл // Горизонты образования. – 2009. – №1. – С. 7-26.

2. *Балл Г.* Система принципів раціогуманізму / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 16-32.
3. *Ильин И.А.* О сопротивлении злу силой (главы из книги) / И.А. Ильин // Журнал практикующего психолога. – 2007. – Вып. 13. – С. 9-69.
4. *Колаковский Л.* Похвальное слово непоследовательности / Л. Колаковский // Новое время. – 1992. – №13. – С. 57-59.
5. *Леонгард К.* Акцентуированные личности / К. Леонгард. – К.: Вища школа, 1981. – 392 с.
6. *Лефевр В.А.* Алгебра совести / [пер. со 2-го англ. издания с дополнениями] / В.А. Лефевр. – М. : Когито-центр, 2003. – 426 с.
7. *Можейко М.А.* Гармония / М.А. Можейко // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 201-202.
8. *Назаретян А.П.* От будущего – к прошлому (Размышление о методе) / А.П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 2000. – № 3. – С. 142-150.
9. *Нойманн Э.* Глубинная психология и новая этика / Э. Нойманн. – СПб. : Гуманит. агентство «Академический проект», 1999. – 206 с.
10. *Пиркова О.Д.* Проблема основания типологии этического сознания / О.Д. Пиркова // Журнал практикующего психолога. – 2007. – Вып. 13. – С. 82-97.
11. *Роджерс К., Мей Р.* Діалог з проблеми зла і злої поведінки / Карл Роджерс, Ролло Мей // Гуманістична психологія : Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 2. – К. : Пульсари, 2005. – С. 69-87.
12. *Шрейдер Ю.А.* Этика: Введение в предмет / Ю.А. Шрейдер. – М. : Текст, 1998. – 272 с.
13. *Яковенко И.Г.* Эсхатологическая компонента российской ментальности (связи, обусловленности, логика актуализации) / И.Г. Яковенко // Общественные науки и современность. – 2000. – №3. – С. 87-95.

Георгий Балл

РАЦИОГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В АНАЛИЗЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДОБРА И ЗЛА В СОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

В статье предлагается содержательная характеристика добра как атрибута гармонического развития индивидов и общностей, а зла – как атрибута препятствий такому развитию. Раскрываются главные направления неразрывной связанности добра и зла. Обосновывается соответствующая рациогуманистической мировоззренческой ориентации универсальная моральная установка. Составляющими последней являются: а) презумпция избегания зла; б) при условии учёта «а» – требование максимизации добра.

Ключевые слова: *рациогуманистическая ориентация, добро, зло, взаимосвязь добра и зла, презумпция избегания зла, требование максимизации добра.*

Georgiy Ball

RATIO-HUMANISTIC ORIENTATION IN THE ANALYSIS OF THE INTERCONNECTION OF GOOD AND EVIL IN SOCIAL BEHAVIOR

The author offers a substantial characteristic of good as of an attribute of harmonic development of individuals and communities, and one of evil – as of an attribute of

obstacles to such development. Main aspects of good and evil inseparable interconnectedness are delivered. The universal moral rule corresponding to the ratio-humanistic world-view orientation is grounded. The components of those rule are: (a) the presumption of evil avoiding; (b) if «a» is in view – the demand of good maximization.

Key words: *ratio-humanistic orientation, good, evil, interconnection of good and evil, presumption of evil avoiding, demand of good maximization.*

Одержано 07.10.2011 р.

УДК: 159.923 (092) (072.2)

Володимир Моргун,
м. Полтава

АВТОБІОГРАФІЧНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК «ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ»

У статті поданий опис автобіографічного опитувальника, що базується на авторській концепції багатовимірної структури особистості, інваріанти і параметри якої інтегрують у собі надбання, по-перше, літературознавства в описі образів героїв художніх творів, по-друге, історичної науки в аналізі постатей історичних діячів, й виступають характеристиками історико-психологічного портрету особистості фахівця.

Ключові слова: *особистість, багатовимірна теорія особистості, історико-психологічний портрет фахівця.*

Актуальність проблеми адекватної характеристики особистості має зовнішньопсихологічний і внутрішньопсихологічний аспекти. Для розкриття першого аспекту достатньо назвати такі галузі людської діяльності, як освіта, праця, література та історія. В сучасній українській освіті маємо подвійні стандарти щодо, наприклад, характеристики школяра. Згідно з нормативними документами на кожного учня складається принаймні три характеристики – в 4, 9, 11 класах. Але вони мають досить довільну форму, не підписуються психологами й часто так і залишаються в особових справах, невідомі ні батькам, ні професійним навчальним, ні трудовим закладам (за винятком хіба що силових структур). Як би ми не пишалися сертифікатами незалежного тестування, вони аж ніяк не замінюють повноцінної характеристики дитини, тим більше характеристики-рекомендації випускника школи [13].

Краща ситуація з характеристиками працюючих фахівців. Тут певному прогресу завдячуємо державній службі зайнятості, кадровим і рекрутинговим агенціям. Об'єктивність характеристик претендента на робоче місце, складених їхніми спеціалістами, вимірюється його професійною освітою (рівнем кваліфікації), тривалістю його праці, професійними досягненнями й відповідною грошовою винагородою. Найбільш масштабними характеристиками особистості займаються такі галузі людської діяльності, як: література й історія, бо вони охоплюють увесь життєвий шлях, а також виходять за його межі, торкаючись, з одного боку, – родоводу, з іншого – наслідків її життєдіяльності для майбутнього.

Будь-яке історико-педагогічне дослідження не може обійтися без герменевтики — «мистецтва розуміння», пояснення текстів (Ф. Шлейєр-Махер, В. Дільтей [5], Г. Балл, Н. Чепелєва). Найціннішим для нас у герменевтиці стало пояснення «життєвості» й «науковості» біографії й творчості як одного цілого крізь призму історико-культурної традиції. В. Барахов у «Літературному портреті» дає таке визначення: «Образ художній – це форма відображення дійсності в конкретних і разом з тим узагальнюючих картинах людського життя, перетворена у світлі естетичного ідеалу художника, яка створюється за допомогою вимислу» [1, с. 10].

О. Левідов у праці «Автор – образ – читач» стверджує, що образ повинен задовольняти певні вимоги: критерій одиничного дозволяє читачеві сприймати даний образ (персонаж) як певну живу особистість; критерій особливого допомагає сприймати даний історичний момент у всій його специфічності, прослідкувати його вплив на особисте, сімейне та громадське життя людини; критерій загального бере до уваги риси людини, властивості інтелекту, які зустрічаються взагалі в людей.

В. Моргун разом з Т. Каплун у її дипломній роботі «Автор, герой та читач в житті та літературному творі (на прикладі багатовимірного літературно-психологічного аналізу поеми М. Гоголя «Мертві душі» в школі)» зробили спробу, спираючись на психологічну багатовимірну концепцію особистості [11; 12; 16], побудувати схему літературно-психологічного аналізу героя літературного твору [7, с. 19]. Новий варіант «образу героя художнього твору» збагатився і став більш систематизованим, ніж суто літературознавчі схеми.

Відбувається цікава зміна акцентів у визначенні ролі особистості в історичній науці. Відомий історик Я. Грицак зауважує: «Історики добре знають: те, що думають чи уявляють люди, в історії часто відіграє більшу роль від того, що було насправді» [4, с. 273]. Це підтверджує й В. Суворов, чий історичні праці мають сьогодні в світі найбільші тиражі: «Нас привчили сприймати історію як набір імен, дат і фактів. Історію перетворили на нудний телефонний довідник. А між тим, історія не телефонна книга, а найцікавіший роман, безкінечний роман в сотні тисяч томів. Історія – це роман, який поки не написаний. Завдання історика, завдання письменника – перекласти на папір цей уже написаний життям роман» [26, с. 105]. Відмінність цього історичного роману від історичного довідника полягає в наявності розділів, «чарівність» яких ... в тому, що їх «зміст протоколами не зафіксовано. Це особисті спогади, розповідь однієї... людини іншій» [26, с. 105].

Уявлення про історичну особистість тісно пов'язане з розумінням цілісного образу народу та пройденого ним історичного шляху. Відомий російський історик С. Соловйов зазначав, що «усвідомлюючи значення великої людини, ми усвідомлюємо значення народу» [3, с. 164].

Подібні погляди зустрічаємо і в праці М. Котляра «Історія України в особах: Давньоруська держава», де автор пише, що історична особа є частиною народу, який її породив. Роль особистості в історії важлива, а в ряді випадків – і вирішальна. Такі українські історики, як: В. Антонович, М. Василенко, М. Грушевський, М. Костомаров, В. Чуйко, В. Шевчук, письменники та науковці В. Замлинський, В. Смолій, Ю. Хорунжий, Г. Хоткевич, В. Щербак, Н. Яковенко – відомі своїми біографіями історичних особистостей [13; 19]. Академік В. Пащенко зазначає, що персоналії є надзвичайно важливим об'єктом будь-якого дослідження, а особливо краєзнавчого.

В. Смолій та В. Степанков, наприклад, описують біографію історичної особи за такими пунктами: неоднозначність оцінки діяльності в різних документах; де, коли, в якій сім'ї народився; яку освіту здобув; за яких умов почав свою діяльність; внутрішня та зовнішня політика, яку провадив; зв'язок із тогочасними відомими особами; підсумок життя та діяльності, їх значення для майбутнього. Отже, в історії важко знайти однозначні погляди на

життя і діяльність того чи іншого історичного діяча, однак якою б не була його біографія, можна вилучити певні схеми дослідження особистості та її ролі в історії (В. Колодочка) [8, с. 41].

Портрет героя художньої книги або історичного діяча є центральною проблемою мемуарно-автобіографічних чи біографічних творів, оскільки це, згідно з автором «описової психології» як гуманітарної науки В. Дільтеєм, «найвища та найбільш інструктивна форма, в якій нам представлено розуміння життя. Тут життєвий шлях поданий як дещо зовнішнє, чуттєве, від чого розуміння має проникнути до того, що обумовило цей шлях у певному середовищі. Тому людина, яка розуміє цей життєвий шлях, ідентична тій, яка створила цей шлях» [5, с. 139].

Одними з перших біографічний метод застосували В. Томас і Ф. Знанецький у соціологічному дослідженні життя та цінностей польських селян у Європі та Америці. Підхід до аналізу особи через її життєвий шлях представив у 20-ті рр. ХХ ст. Н. Рибников. Б. Ананьєв і С. Рубінштейн довели, що особа не лише продукт своєї біографії, але й суб'єкт її активного творення (див. також: С. Максименко, В. Рибалко, М. Чепа та ін.). Чудовим прикладом самоаналізу життєвого шляху є автобіографічна розвідка І. Зязюна «Педагогіка добра: ідеали і реалії» [6].

Завданнями даної статті є (1) опис автобіографічного опитувальника «Історико-психологічний портрет фахівця» як критеріально-орієнтованої методики психодіагностики та (2) презентація його бланку.

Узагальнюючи пункти характеристики історичного діяча (за В. Колодочкою) з параметрами багатовимірної психологічної концепції особистості (за В. Моргуном) та лініями аналізу образу літературного героя (за В. Моргуном, Т. Каплун) можна запропонувати відповідну схему історико-психологічного портрету особистості як суб'єкта історичного процесу та героя біографічного твору (див. схему 1).

Призначення методики автобіографічного опитувальника. За допомогою методу анкетного опитування можна зібрати основний арсенал інформації про життєвий шлях людини та її плани на майбутнє, але, щоб вона була більш достовірною, слід поєднувати його з іншими методами: анкетування і спостереження, анкетування й вільне інтерв'ю. Отриману інформацію можна

використовувати для написання біографій відомих людей. У такий спосіб ми матимемо змогу запобігти безлико́сті історії в різних її масштабах: від історії родини, колективу, великих груп до історії країн і людства. Якщо дослідженням буде охоплена значна кількість респондентів, то, порівнюючи індивідуальні результати з середніми по вибірці, можна оцінити типовість/нетиповість історико-психологічного портрету кожного учасника, тієї чи іншої групи людей.

Схема 1. Структура історико-психологічного портрету особистості як суб'єкта історичного процесу та героя біографічного твору (за В. Моргуном, Т. Каплун, В. Колодочкою)

Інваріанти та параметри багатовимірного аналізу особистості в психології		Лінії аналізу особистості як суб'єкта історії та героя біографічного твору
Просторово-часові орієнтації	На минуле	Генеалогічне дерево (предки), біографія
	На теперішнє	Історичний період, у який живе та діє; темперамент
	На майбутнє	Плани, сподівання, мрії
Потребо-вольові переживання	Негативне	Песимістичне, врівноважене та оптимістичне ставлення героя до подій, інших людей і до себе
	Амбівалентне	
	Позитивне	
Змістовна спрямованість особистості	На працю	Професія особи, види занять
	На спілкування	Взаємодія з іншими людьми
	На себе	Самооцінка, рівень домагань, характер
Рівні опанування досвідом	Навчання	Де й коли навчався
	Відтворення	Чим найбільше відомий
	Творчість	Новаторство, значення досягнень для майбутнього
Форми реалізації діяльності	Моторно-рухова	Вчинки героя
	Перцептивна	Портретна характеристика, світосприйняття
	Мовленнєво-розумова	Вислови, наукова, культурно-інтелектуальна спадщина

Принцип побудови та психологічний зміст опитувальника. Методика «Історико-психологічний портрет фахівця» ґрунтується на особистісному та демократичному підходах у науці й освіті, відповідає теоретичним моделям представників описової психології

В. Дільтея та Е. Шпрангера, сучасним поглядам на структуру особистості в літературі, історії та психології.

Для подальшого психологічного аналізу скористаємося визначенням особистості, що має багатовимірну структуру з п'яти інваріантів і вісімнадцяти параметрів [11; 12]. У запропонованій автором багатовимірній концепції **особистість** – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність. Вона має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових емоційних переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи й підсвідомо непередбачувані) перед природою, суспільством і своїм сумлінням.

Розглянемо далі ті особистісні конструкти, які представляють собою концептуальну багатовимірну модель історико-психологічного портрету особистості. **Просторово-часові орієнтації** складаються з орієнтацій на минуле (генеалогічне дерево, біографія), на сучасне (історичний період, у який живе та діє; темперамент) і орієнтації на майбутнє (плани, сподівання, мрії). **Потребо-вольові емоційні переживання** мають негативний знак (песимістичні), амбівалентно-врівноважений і позитивний знак (оптимістичні) ставлення героя до речей, інших людей, подій і самого себе. **Змістовні спрямованості особистості** передбачають трудову мотивацію (професія особи, види занять), спілкування (взаємодія з іншими людьми), і самодіяльну мотивацію, що спрямована на себе (самооцінка, рівень домагань). **Рівні опанування досвідом** розподіляються на навчання (де й коли навчався), відтворення (чим найбільше відомий), і рівні пізнання та творчості (новаторство, значення досягнень для майбутнього). **Форми реалізації діяльності** можуть бути: моторно-рухова (вчинки героя), наочно-перцептивна (портретна характеристика, світосприйняття), мовленнєво-розумова форма (вислови, культурно-інтелектуальна, наукова спадщина). Саме ці концептуальні критерії-характеристики покладені в основу розробки емпіричних індикаторів та формулювання змісту автобіографічного опитувальника «Історико-психологічний портрет фахівця» [9].

Опитувальник «Історико-психологічний портрет фахівця» має вступ, у якому міститься звернення до респондента, вказується організація, яка проводить опитування і його мета. Крім того, зазначається, що респондент може обрати форму відповіді на запитання: анкета чи інтерв'ю. В основній частині питання розбиті на блоки: 1) родовід, сім'я – 13 питань; 2) навчання і професія – 8; 3) посади та професійна кар'єра – 4; 4) наука – 7; 5) соціально-психологічні відносини, захоплення – 12; 6) віра, релігія – 6 питань. Насамкінець – 5 питань експрес-опитування, при складанні яких враховувався «Опитувальник реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу людини» В. Моргуна [17]. Це такі запитання: що вас найбільше радує в майбутньому? («Я»-ідеальне); чому б ви хотіли навчитися? («Я»-бажане);

Весь опитувальник складається з питань відкритого типу, відкритою є і сама методика, тому що після останнього змістовного блоку респонденту пропонується відповісти на ті питання, які би він хотів поставити собі сам (якщо виникне таке бажання).

Бланк опитувальника «Історико-психологічний портрет фахівця».

Шановний _____!

Просимо Вас взяти участь у написанні історії кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка у персоналіях і відповісти на низку таких питань. Ваші відповіді, за Вашим бажанням, можуть бути у формі інтерв'ю або в письмовому вигляді. Якщо якесь питання здаватиметься Вам суто особистісним, то Ви можете не відповідати на нього.

Дякуємо за участь у роботі!

Історико-психологічний автопортрет психолога _____

1. РОДОВІД, СІМ'Я:

- 1.1. Прізвище, ім'я, по батькові
- 1.2. Де й коли Ви народилися?
- 1.3. Опишіть, будь-ласка, свій портрет (зовнішність, фігура).
- 1.4. Ким були Ваші предки?
- 1.5. Як звати(ли) Ваших батьків і чим вони займалися?
- 1.6. Якою була сім'я, в якій ви народилися (багатодітна / 1 дитина; повна / неповна)?
- 1.7. Чи маєте дружину (чоловіка)?
- 1.8. Як його (її) прізвище, ім'я, по батькові?

- 1.9. Де ви познайомилися?
- 1.10. Хто за професією чоловік (дружина)?
- 1.11. Чи є у Вас діти? Скільки?
- 1.12. Як їх звати ? Скільки їм років і чим вони займаються?
- 1.13. Скільки у Вас онуків (правнуків)? Як їх звати? Який їх вік? Де вони навчаються чи працюють?

2. НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЯ:

- 2.1. Хто в сім'ї найбільше займався Вашим вихованням?
- 2.2. Чи ходили Ви до дитячого садка?
- 2.3. Коли Ви пішли до школи?
- 2.4. Що із шкільного життя запам'яталося найбільше?
- 2.5. Ваш улюблений учитель.
- 2.6. Як Ви закінчили школу, яку та коли?
- 2.7. Хто на Вас мав вплив при виборі професії?
- 2.8. Куди Ви вступили після школи?

3. ПОСАДИ ТА ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА:

- 3.1. Яку посаду чи які доручення виконували в школі?
- 3.2. Чи були Ви активним студентом? У яких заходах брали участь?
- 3.3. Які посади Ви займали чи займаєте на сьогоднішній день?
- 3.4. Які відомчі, регіональні, урядові, державні відзнаки, нагороди, звання маєте?

4. НАУКА:

- 4.1. Чи брали Ви участь у шкільних олімпіадах чи універсиадах? З яких предметів і які місця займали?
- 4.2. Які були теми Ваших курсових? Хто ними керував? Чому саме такі теми?
- 4.3. Хто був керівником дипломної роботи та яка була її тема?
- 4.4. Які були теми Вашої кандидатської (або, якщо є, то й докторської) дисертації?
- 4.5. Автором або співавтором яких статей, брошур, книг Ви є? Чи маєте свідоцтво про винаходи?
- 4.6. До якої психологічної школи Ви себе відносите? Чи відбувалася еволюція Ваших поглядів у цьому контексті?
- 4.7. Чи маєте Ви учнів і які їх досягнення?

5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДНОСИНИ, ЗАХОПЛЕННЯ:

- 5.1. Яке Ваше хобі?
- 5.2. Ваш улюблений колір, квітка, тварина?

5.3. Чи займаєтеся спортом, туризмом, городництвом, садівництвом тощо?

5.4. Кого Ви вважаєте своїм кращим другом?

5.5. Хто є Вашими однодумцями?

5.7. Ви маєте багато опонентів?

5.8. Хто є Вашими ворогами?

5.9. Ваші улюблені книги, автори, кінофільми?

5.10. Чи відвідували Ви яку-небудь школу мистецтв чи гурток?

Де?

5.11. Ви вмієте грати на якомусь музичному інструменті?

5.12. Членом яких товариств, партій, клубів Ви є чи були?

6. ВІРА, РЕЛІГІЯ:

6.1. Чи вірите Ви в Бога?

6.2. Ви ходили чи ходите до церкви?

6.3. У що Ви вірите ? У чому вбачаєте сенс людського (свого) життя?

Експрес-інтерв'ю (насамкінець):

1. Що Вас найбільше радує: в минулому? у сьогоденні? у майбутньому? у роботі? у спілкуванні? у собі (властивості темпераменту, риси характеру, звички)?

2. Чому б Ви хотіли навчитися?

3. Що б тривало якомога довше?

4. Якими творчими досягненнями пишаєтесь найбільше?

5. Що Вас найбільше бентежить: із зробленого власноручно? із побаченого в житті? із прочитаного, продуманого?

ЯКЩО ВИ ХОЧЕТЕ ВІДПОВІСТИ НА ПИТАННЯ, ЯКИХ НЕ ПОСТАВЛЕНО В АНКЕТІ, ТО, БУДЬ ЛАСКА, ЗРОБІТЬ ЦЕ НЕОДМІННО.

Дякуємо за відповіді [2; 8].

Одиниця виміру і надійність результатів. Якісними психологічними одиницями виміру (за номінативною шкалою, або шкалою найменувань) є розглянуті вище п'ять інваріантів і п'ятнадцять індикаторів-характеристик, які складають оригінальний портрет фахівця в номінативній шкалі виміру. Кількісними одиницями (за порядковою шкалою) можуть виступати рангові (порядкові) місця, які може посісти той чи інший індикатор-характеристика у відповідній ієрархії параметрів або інваріантів на підставі контент-аналізу тексту (частоти певних відповідей)

респондента. Надійність результатів посилює можливе порівняння з методами спостереження, аналізу продуктів діяльності, документів, оцінки незалежних експертів тощо. Для перевірки значущості кількісних даних, можливе застосування математичних статистичних критеріїв надійності.

Обґрунтованість методики забезпечується її відповідністю теоретичній моделі багатовимірної концепції особистості, яка широко використовується в різних галузях психологічної науки і практики [11; 12; 15; 16; 18], та емпіричним лініям аналізу особистості як суб'єкта історії та героя біографічного твору, що знайшли своє відображення в художній та історичній літературі [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9].

Процедура опитування носить, як правило, індивідуальний характер і включає в себе такі етапи: 1) **початковий етап** проводиться під час першого знайомства респондента з анкетною і містить у собі ознайомлення з метою, інструкцією, бланком опитувальника та рекомендаціями щодо заповнення; 2) **основний етап** триває протягом часу (не більше тижня), який респондент витрачає на відповіді анкети в зручних для себе умовах (зокрема, у домашніх, де під рукою можуть бути необхідні документи, щоденники тощо); 3) **етап збирання бланків опитувальника з відповідями** починається тоді, коли респондент (респонденти) відповіли на поставлені в анкеті питання.

Обробка та якісний аналіз результатів. Для обробки та якісного аналізу результатів потрібно отримати текст відповідей, які дають уявлення про історико-психологічний портрет фахівця. За наявності статистики таких даних можна узагальнити вікові особливості, гендерні відмінності респондентів, виявити характеристику різних професій, соціальних груп, партій тощо.

Труднощі та обмеження у використанні методики. Труднощами при використанні методики можуть бути вади пам'яті, мотивація респондента, прикрашання або недооцінка своєї ролі в історії. Для їх подолання варто скористатися додатковими методами незалежних експертів, аналізу документів тощо. До вікових обмежень може призвести погіршення стану здоров'я людини в похилому віці. У цьому випадку краще максимально розвантажити респондента та скористатися опитуванням у формі інтерв'ю з використанням аудіо- або відеозаписів.

Спираючись на описовий підхід у психології, надбання літератури та історії стосовно персонажів літературних творів і героїв історичних подій, а також багатовимірну теорію особистості, вдалося розробити критеріально-орієнтовану методику психодіагностики – автобіографічний опитувальник «Історико-психологічний портрет фахівця». Апробація опитувальника за участі полтавського психолога і педагога Т. Гавакової [19], завідувача кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка В. Моргуна [2] та колишніх і нинішніх викладачів цього навчального закладу (О. Коваленко, А. Коняєва, Н. Чайкіна) підтвердила його монографічну валідність [8]. Зазначимо, що дана методика може бути використана для дослідження персоніфікованого розвитку будь-якої галузі життя суспільства (як різновид «історії в особах») під час співпраці з живими учасниками історичного процесу або вивчення їх спадку [6; 21; 23; 24; 25; 27].

Найближчим завданнями є розробка комп'ютерної версії методики. Перспективні завдання – подальше дослідження історико-психологічних портретів фахівців, порівняльний аналіз індивідуальних, вікових, гендерних, професійних, етнічно-культурних особливостей діячів сучасної світової історії та історії України.

Список використаної літератури

1. *Барахов В.С.* Литературный портрет / В.С. Барахов. – Л. : Наука, 1985. – 312 с.
2. *Білик Н.І.* Діалог з українським психологом Володимиром Моргуном / Н.І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 1-2. – С. 68-72.
3. *Вернадский В.И.* Труды по всеобщей истории науки / В.И. Вернадский; [Общ. ред. и вступ. ст. С.Р. Микулинского ; Предисл. А.Л. Яншина. – М. : Наука, 1988. – 336 с.
4. *Грицак Я.Й.* Незавершена війна. Замість післяслова / Я.Й. Грицак // Моргун Ф.Т. Сталінсько-гітлерівський геноцид українського народу. Факти і наслідки. – Вид. 4-е, перероб. і допов. – Полтава : Дивосвіт, 2008. – С. 271-276.
5. *Дильтей В.* Наброски к критике исторического разума / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 135-152.
6. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. *Каплун Т.В.* Автор, герой и читатель в жизни и литературном произведении: дипломная работа / Т.В. Каплун. – Полтава, 1991. – 52 с. (На правах рукописи).
8. *Колодочка В.В.* Історико-психологічний портрет фахівця: магістерська робота / В.В. Колодочка. – Полтава, 2006. – 165 с. (На правах рукопису).

9. Колодочка В.В., Моргун В.Ф. Історико-психологічний портрет фахівця : метод. матеріали та рекомендації / В.В. Колодочка, В.Ф. Моргун. – Полтава : ПДПУ, 2006. – 50 с.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : ООО «КММ», 2006. – 240 с.
11. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиогр. указатель с 1984 по 1988 гг / Сост. В.Ф. Моргун. – Полтава : ПДПИ, 1989. – 56 с.
12. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – №2. – С. 27-40.
13. Моргун В.Ф. Методика складання та аналізу багатовимірної характеристики-рекомендації випускника школи: довільний і алгоритмізований варіанти / В.Ф. Моргун // Методи психодіагностики підлітків : навч. посіб. / за ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. – Полтава : б. в., 1995. – С. 105-122.
14. Моргун В.Ф. Кафедра психології / В.Ф. Моргун // Ювілей психолого-педагогічного факультету: сторінки 25-літньої історії / За ред. Н.Д. Карапузової, О.О. Григор'євої. – Полтава : АСМІ, 2002. – С. 19-20.
15. Моргун В.Ф. Наукова школа «Психологія багатовимірної особистості» / В.Ф. Моргун // Інноваційна діяльність ПДПУ імені В.Г.Короленка / За ред. В.О. Пащенко]. – Полтава : ІОЦ ПДПУ, 2002. – С. 45-46.
16. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С.Макаренка / В.Ф. Моргун. – Полтава : АСМІ, 2002. – 84 с.
17. Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини / В.Ф. Моргун // Психолог. – 2003. – № 44. – С. 7-14.
18. Моргун В.Ф. Развитие психологической мысли и Полтавщина / В.Ф. Моргун // Освіта регіону. – 2005. – №1. – С. 54-62.
19. Моргун В.Ф. Коректор вогню та психіки: Тамара Іванівна Гавакова / В.Ф. Моргун, В.В. Колодочка // Історія Полтавського педагогічного університету в особах / за ред. В.О. Пащенко. – Полтава : АСМІ, 2004. – С. 34-38.
20. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологи / В.Ф. Моргун, Н.Ю.Ткачева. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 84 с.
21. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень неперервної професійної освіти / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2-х ч. / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.
22. Пащенко В.О. Кафедрі психології Полтавського педагогічного – 25 / В.О. Пащенко, Н.Д. Карапузова // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №5. – С. 3-4.
23. Побірченко Н.А. Організація профорієнтації в процесі профільного навчання у загальноосвітній школі / Н.А. Побірченко // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 583-587.
24. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: наук.-метод. посіб. / Е.О. Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.

25. *Рибалка В.В.* Роль психологічної культури у професійному становленні гуманітарно-технічної еліти / В.В. Рибалка // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць : у 2-х ч. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Ч. 1. – Харків : НТУ «ХП», 2002. – 432 с.
26. *Суворов В.* Признаю / В. Суворов // На захист батька / Авт.-укл. В.Ф. Моргун. – Полтава : Полтавський літератор, 1998. – С. 102-106.
27. *Чеп М.Л.* Історико-психологічна реконструкція особистості Бояна / М.Л. Чеп // Історія України. – 2001. – №31-32. – С.15-21.

Владимир Моргун

**АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК
«ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СПЕЦИАЛИСТА»**

Дается описание автобиографического опросника, который базируется на авторской теории многомерной структуры личности, инварианты и параметры которой интегрируют в себе разработки, во-первых, литературоведения в описании образов героев художественных произведений; во-вторых, исторической науки в анализе фигур исторических деятелей, и выступают характеристиками историко-психологического портрета личности специалиста.

Ключевые слова: личность, многомерная теория личности, историко-психологический портрет специалиста.

Vladimir Morgun

**AUTOBIOGRAPHIC QUESTIONNAIRE
«HISTORY-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF SPECIALIST»**

Description of autobiographic questionnaire which is based on the author theory of multidimensional structure of personality is given, invariants and the parameters of which integrate in itself developments, at first, literary criticism in description of appearances of heroes of artistic works, secondly, historical science in the analysis of figures of historical persons, and come forward descriptions of историко-психологического портрета личности of specialist.

Key words: personality, multidimensional theory of personality, history-psychological portrait of specialist.

Одержано 08.11.2011 р.

УДК 159.955.4 : 37.011. 32. 015. 31

Олена Мирошник,
м. Полтава

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ВИЯВУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто сутність та функції педагогічної рефлексії. Охарактеризовано рівні педагогічної рефлексії, обґрунтовано роль рефлексії як чинника вияву творчого потенціалу особистості вчителя.

Ключові слова: *суб'єктність, педагогічна діяльність, педагогічна рефлексія, професійна самосвідомість, ранг педагогічної рефлексії.*

Процеси демократизації та гуманізації сучасної освіти потребують компетентного вчителя, здатного до розв'язання стратегічних завдань для створення психологічного простору для розвитку особистості учнів у навчально-виховному середовищі. Існуючі уявлення про психологічні особливості педагогічної діяльності, яка відбувається за законами спілкування, свідчать про значущість особистісних утворень вчителя, зокрема, його ціннісних орієнтацій, професійних установок, особливостей професійної самосвідомості. У зв'язку з цим дослідження ролі педагогічної рефлексії набуває особливої актуальності.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічної рефлексії як чинника вияву творчого потенціалу особистості вчителя в системі вирішення професійних завдань.

Вперше поняття про рефлексію було розкрито представниками філософської науки. Це явище тлумачилось як процес розуміння людиною того, що відбувається в її свідомості. В межах інтроспективної психології рефлексія розглядалась як джерело знань людини про свій внутрішній світ, який не має зв'язків із чуттєвим пізнанням. Узагальнюючи підходи до розуміння феномену рефлексії, А. Огурцов визначає наявність двох основних традицій: філософсько-гносеологічної та герменевтико-екзистенційної. У філософсько-гносеологічній традиції рефлексія розглядається як «мислення про мислення», яке зробило об'єктом пізнання саме себе. Герменевтико-екзистенційний підхід аналізує механізми та способи функціонування рефлексії у контексті спілкування як процес розуміння себе та іншого, формування образів свого та чужого «Я».

На думку В. Слободчикова, проблема рефлексії є проблемою визначення свого способу життя [15, с. 181]. Автор розрізняє два основних способи існування людини. По-перше, життя як природний процес, у середині якого знаходиться людина і її активність регулюється зовнішньою рефлексією, котра формує феноменологічний план свідомості, заповнений продуктами колективної свідомості, що усвідомлюються як зміст свого «Я». По-друге, життя, в якому людина виходить за межі його безперервного процесу, де свідомість активується внутрішньою рефлексією. С. Рубінштейн так описує роль рефлексії в такому способі життя: «Вона ніби зупиняє неперервний процес життя і виводить людину за його межі. Людина наче займає позицію над життям. Це вирішальний поворотний момент. Тут починається або шлях до душевної спустошеності, нігілізму, морального скептицизму, цинізму (або в менш гострих формах до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя» [12, с. 348].

В сучасних дослідженнях рефлексія розглядається у зв'язку з проблемою творчості. Так, І. Семенов, С. Степанов [13] вивчають рефлексію у процесі розв'язання творчих завдань. Творчий процес вимагає від людини адекватного рефлексивного способу здійснення «Я», виходу за межі себе, мобілізації ціннісних та інтелектуальних ресурсів. Розв'язання проблемної ситуації та подолання когнітивного конфлікту можливі за рахунок створення особистісно-інтелектуальної цілісності «Я». Тобто творчий процес передбачає переосмислення людиною як образів предметної ситуації задачі, так і образів особистості, з якими ототожнює себе «Я» під час переживання конфлікту. Результатом цього процесу є виникнення нових психічних утворень, пов'язаних із продуктивною самозмінною і саморозвитком. І. Семенов і С. Степанов зазначають, що такий підхід дозволяє розуміти рефлексію як процес переосмислення. Залежно від предмету переосмислення розрізняється інтелектуальна й особистісна рефлексія.

Г. Щедровицький визначає рефлексію як процес і структуру діяльності та як механізм природного розвитку діяльності [18]. Він розвивав положення про вивчення рефлексії з позиції ідеї кооперації діяльностей. На основі цієї ідеї будується схема «рефлексивного

виходу» за межі діяльності у випадку неможливості її здійснення. Так, при виникненні ускладнень суб'єкт діяльності здійснює рефлексію, яка передбачає зупинення діяльності й розгортання аналізу «старої» діяльності. Перейшовши в позицію нової діяльності, суб'єкт знаходить засоби створення смислів, які надають йому змогу зрозуміти й описати попередню активність. Друга діяльність поглинає першу як матеріал. Механізм поглинання дозволяє будувати системи кооперації діяльнісних позицій. М. Алексєєв, В. Рубцов, А. Тюков, Г. Щедровицький вважають, що колективне розв'язання проблем в організаційних системах найкраще демонструє виникнення рефлексивних процесів. Специфіка цих процесів зумовлюється різноманітними ситуаціями (пізнавальними, моральними, поведінковими) соціального буття людини, які вимагають розвиненого вміння скоординувати свою автономну дію з діями інших. Продовженням цієї традиції вивчення рефлексії є теоретико-експериментальні дослідження М. Найденова феномену груп-рефлексії [11].

Значну увагу явищу рефлексії надають розробники суб'єктного підходу до вивчення особистості. На думку В. Слободчикова, рефлексія є центральним феноменом суб'єктності. В. Лефевр за допомогою математичних розрахунків висунув положення про зміст свободи вибору особистістю, провідну роль в якому відіграє рефлексія. Автор розвиває ідею про структурну природу рефлексії, яка існує як багаторівневий процес відображення «Я» та іншого в ситуації взаємодії.

Розробляючи рефлексивно-діяльнісний підхід до розуміння феномену свободи, О. Кузьміна зазначає, що рефлексія забезпечує пошук особистісного смислу як засобу подолання перешкод у системі діяльності. Цей пошук здійснюється за допомогою аналізу багатьох цінностей. Кожна цінність співвідноситься з «Я» та конкретною ситуацією, переживається в цьому співвідношенні та завершується вибором однієї з них [5, с. 186]. Ідея авторки співзвучна відомому висловлюванню В. Франкла про те, що людина як духовна істота піднімається над ситуацією, долає свою одиничність, змінює ставлення до ситуації внаслідок знаходження смислу. В процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі цінності, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності. Рефлексія знаходить своє відображення також у процесах

соціальної взаємодії. У психології цей бік рефлексії прийнято називати соціальним. Відомо, що в кінці XIX століття Дж. Холмс описав механізм соціальної рефлексії на прикладі спілкування Джона і Генрі. В концепції символічного інтеракціонізму Дж. Міда соціальна рефлексія аналізується у зв'язку з механізмами формування уявлень про людину з боку «генералізованого іншого». Дж. Мід включає рефлексивні компоненти в структуру «образу Я» (me) та визначає їх контролювальні функції по відношенню до творчих складових «Я» (і). Сучасні дослідники розглядають соціальну рефлексію в значно ширшому діапазоні соціально-психологічних характеристик особистості [9].

Отже, поняття рефлексії розглядалося представниками психологічної науки у зв'язку з вивченням достатньо широкого кола психічних явищ. Так, рефлексія визначалась як: пояснювальний принцип розвитку пізнавальних процесів, механізм самосвідомості, специфічний вид пізнання, рівень ієрархічно організованого мислення та механізм саморозвитку особистості, механізм виникнення нової діяльності, процес створення віртуальних світів і умова досягнення свободи особистості, метасистемний рівень організації психіки, на якому вона стає сама для себе предметом власної регуляції.

Огляд підходів до розуміння явища рефлексії у психологічній науці дозволяє здійснити такі узагальнення. Рефлексія розглядається як функція свідомості, спрямованої на самопізнання певних перешкод, що виникають у предметній діяльності, соціально-психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, за наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб'єкта пізнання, діяльності й спілкування. Продуктом рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до себе, до інших і предметної ситуації. Результатом рефлексії є особистісний розвиток, формування суб'єктності як творчого ставлення до життєвого шляху.

Визначені положення про природу рефлексії стали теоретичною основою для розуміння особливостей рефлексії педагога в професійній діяльності. Характеристика рефлексії у структурі

педагогічної праці представлена у дослідженнях Н. Амінова, І. Зимньої, К. Кашапова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткина, А. Маркової, Л. Мітіної, С. Мусатова, В. Семиченко, С. Степанова та ін.

Аналіз джерел свідчить про неоднозначність розуміння онтологічних аспектів рефлексії педагога в теоретико-прикладних дослідженнях. Так, у межах структурно-функціонального підходу до аналізу педагогічної діяльності Н. Кузьміна розглядає рефлексію як психічний процес, що обслуговує гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний і проектувальний компоненти діяльності вчителя [6]. А. Маркова, спираючись на розуміння особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та суб'єкта спілкування, розглядає рефлексію у зв'язку з певними групами педагогічних умінь [7]. Л. Мітіна характеризує педагогічну рефлексію як професійно-значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей вчителя [8]. І. Зимня пов'язує педагогічну рефлексію з професійною самосвідомістю вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, соціально відповідального за виховання та навчання інших людей [2]. Особливої уваги заслуговує підхід до розгляду педагогічної рефлексії, представлений у дослідженнях Ю. Кулюткина [10]. Автор розвиває ідею про необхідність розуміння психологічної структури діяльності вчителя як процесу рефлексивного управління діяльністю учня, головним завданням якого є постанова учня в позицію активного суб'єкта власної діяльності, розвитку в нього здатності до самоуправління. Отже, з позиції методології та логіки діяльність вчителя є метадіяльністю відносно діяльності учня. Процес кооперації діяльності вчителя й учня забезпечує не тільки досягнення спільної мети, але є умовою розвитку саморегуляції та самозміни особистості учня та вчителя.

З позиції метапідходу до розуміння природи педагогічної діяльності, рефлексія та рефлексивні процеси включені в усі її компоненти. Так, вони виявляються: у розробці предметного змісту діяльності учнів, що потребує, з одного боку, визначення змісту навчального матеріалу, з іншого – відображення вікових та індивідуальних особливостей його сприймання та засвоєння учнями; побудови форм спільної діяльності під час опанування основних дидактичних завдань; усвідомлення педагогом власної діяльності, коли сама діяльність виступає для вчителя як спеціальний предмет

аналізу, осмислення та оцінки. Ю. Кулюткин зазначає, що необхідність рефлексивного ставлення до власної діяльності викликана тим, що індивідуальна діяльність вчителя набуває результативності лише в загальній системі навчально-виховної роботи школи як соціального інституту. Педагогічна рефлексія вчителя забезпечує як об'єктивацію власного досвіду, так і розуміння досвіду інших [10, с. 77-78].

Отже, аналітичний огляд поглядів на сутність рефлексії в педагогічній діяльності показав неоднозначність розуміння її змісту, функцій, феноменології. Невідповідність у оцінках щодо рефлексії є наслідком різних теоретичних моделей структури педагогічної діяльності та особистості вчителя. Так, рефлексія розуміється як: окрема властивість особистості; педагогічне вміння; функціональний компонент педагогічної діяльності; вияв професійної самосвідомості педагога; принцип організації педагогічної діяльності як метадіяльності.

На нашу думку, вихідною позицією щодо розгляду педагогічної рефлексії є розуміння сутності педагогічної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу, результатом якої є становлення їх суб'єктності (С. Рубінштейн, Г. Щедровицький, Ю. Кулюткин). Центральним елементом кооперації діяльностей суб'єктів педагогічного процесу є соціально-психологічна взаємодія як система взаємоспрямованих дій, що породжують їхні взаємозв'язки, спільні переживання, викликають зміни в позиціях, установках, когнітивних утвореннях і поведінковій активності. Змістовна складова цієї взаємодії виявляє систему ставлень учасників до навчально-виховного процесу як соціально заданої діяльності, що здійснюється в певному соціокультурному контексті та виявляється в рефлексивних позиціях. Провідна роль у організації взаємодії в педагогічній ситуації належить педагогу.

Спираючись на результати теоретико-експериментальних досліджень [10; 17], ми розглядаємо рефлексивні позиції педагога як особистісне утворення, яке забезпечує осмислення функцій, пов'язаних із предметним змістом самої діяльності (гностичної, навчальної, виховної, соціально-педагогічної, самоосвітньої) та визначає функціонування ціннісно-смислової сфери особистості, яка виявляється в системі її ставлень до професійної діяльності.

Таким чином, у широкому розумінні педагогічна рефлексія вчителя – система мовно-мисленневих процесів, що забезпечують функціонування професійної самосвідомості, реалізацію цілей навчання, виховання в системі педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій, переживань та дій і переживань інших суб'єктів педагогічної взаємодії. Ці стани пов'язані з наявністю когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможливорює реалізацію педагогічних цілей наявними способами та знаннями. Функція рефлексії полягає у переосмисленні педагогом своїх стратегій і прийомів педагогічної взаємодії. Результатом цього переосмислення є не тільки вибір суб'єктивно нових технологічних прийомів педагогічної взаємодії, але й зміна ставлення як до учнів, так і до власної особистості. Отже, рефлексія вчителя є своєрідним інструментом для визначення обмежень у прояві «самості» вчителя в системі професійної діяльності. Іншими словами, функція рефлексії виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя. За допомогою рефлексії вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти.

Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості вчителя як суб'єкта діяльності, відносин і пізнання, обумовлюють цілісність професійного «Я», сприяють становленню професійної самосвідомості.

У ситуаціях, які мають суттєві перешкоди в реалізації професійних завдань, рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяють долати професійні деформації, сприяють формуванню нових суб'єктних якостей педагога, є фактором професійного розвитку.

Результати теоретико-експериментальних досліджень свідчать про наявність рівнів рефлексії або рангів [5]. Ранг рефлексії має зв'язок із мірою свободи особистості, її здатністю до самозмін і духовного зростання. Він характеризує міру сформованості особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та суб'єкта власного внутрішнього світу. Спираючись на підхід С. Джанерьян [1] щодо розуміння структури професійної самосвідомості, ми визначили ранги рефлексивних позицій педагога

в системі професійної діяльності. Відповідно до означеного підходу критерієм для класифікації рефлексивних позицій було обрано рівень сформованості професійної самосвідомості педагога, що виявляє його ціннісно-сміслову ставлення до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності.

Нульовий ранг рефлексії свідчить про здатність вчителя організовувати та здійснювати начально-виховний процес на рівні організації навчальної діяльності учнів, яку він сприймає як складову власної діяльності. Це може виявлятися, наприклад, в тому, що при реалізації процесу таксації педагогічних цілей не враховується індивідуальні особливості учнів, їх готовність до прийняття навчальних цілей. Центальною фігурою педагогічної взаємодії є сам вчитель. Дії учнів сприймаються як вторинні, похідні, залежні від дій учителя. Вчитель усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань пов'язує із зовнішніми обставинами. Цей ранг рефлексії є виявом ставлення до професійної діяльності як засобу.

Перший ранг педагогічної рефлексії характеризується орієнтацією педагога на відображення та розуміння переживань і думок усіх учасників навчально-виховного процесу. Цей ранг визначається також тим, що сам учитель сприймає себе з позиції соціально заданих професійних нормативів. Наприклад, як послідовника розвивального методу навчання, або прибічника проблемного навчання. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань учитель пов'язує з порушенням ним технології роботи. В межах зазначеного рангу вчитель виконує функцію засобу в досягненні мети професійної діяльності.

Другий ранг педагогічної рефлексії виявляється у здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації навчально-виховного процесу. Важливою ознакою цього рівня педагогічної рефлексії є готовність учителя переосмислювати професійно-особистісні цінності у вимірі духовних і соціокультурних цінностей. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості. Діяльність учителя має творчий характер, він виступає як автор власної технології організації начально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву всіх потенційних можливостей особистості учня. Труднощі та перешкоди в реалізації

професійних завдань вчитель сприймає як можливість самозмін і самовдосконалення. Саме цей рівень педагогічної рефлексії дозволяє виявити особистісний потенціал учителя та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості.

Отже, розуміння сутності педагогічної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу та визначення їх взаємодії як центрального елементу цієї кооперації дозволяє розглянути педагогічну рефлексію як систему процесів, що забезпечують аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності, викликають трансформацію особистісного ставлення до себе та інших учасників педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія активізується за наявності когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей учителем наявними способами та знаннями. Рефлексивні процеси забезпечують усвідомлення обмежень і перешкод в організації власної діяльності та викликають самозміни й саморозвиток особистості. Базова функція педагогічної рефлексії виявляється в стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя. За допомогою рефлексії вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості вчителя, сприяють становленню професійної самосвідомості. Педагогічна рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє вчителю долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку. Рівень розвитку педагогічної рефлексії характеризується її рангом і визначається сформованістю професійної самосвідомості педагога. Ранги педагогічної рефлексії мають зв'язок із ціннісно-смысловим ставленням до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності та виявляють міру прояву суб'єктності вчителя в професійній сфері.

Список використаної літератури

1. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция и карьера личности / Светлана Тиграновна Джанерьян // Психология личности / Под. ред. П.Е. Ермакова, В.А. Лабунской. – М. : Эскмо, 2007. – С. 405-441.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 383 с.
3. Знаков В.В. Психология человеческого бытия как новая отрасль знания / В.В. Знаков // Психология личности / Под. ред. П.Е. Ермакова, В.А. Лабунской. – М. : Эскмо, 2007. – С. 106-130.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 278 с.
5. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 119 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
9. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
10. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
11. Найдьонов М.І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії / М.І. Найдьонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 197-230.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1976. – 416 с.
13. Рябикина З.И. Личность как субъект бытия и со-бытия / З.И. Рябикина // Психология личности / Под. ред. П.Е. Ермакова, В.А. Лабунской – М. : Эскмо, 2007. – С. 132-166.
14. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
16. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації / За ред. С.О. Мусатова. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.
17. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 5-15.
18. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследования рече-мыслительной деятельности. – Психология. – Вып. III. – Алма-Ата : Изд-во Казахского пед. ин-та, 1974. – С. 12-28.

Елена Мирошник

**ПЕДАГОГЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

В статье рассмотрена сущность и функции педагогической рефлексии. Представлена характеристика уровней педагогической рефлексии. Обоснована роль рефлексии как фактора проявления творческого потенциала личности учителя.

Ключевые слова: субъектность, педагогическая деятельность, педагогическая рефлексия, профессиональное самосознание, ранг педагогической рефлексии.

Olena Miroshnyk

**PEDAGOGESKAYA REFLECTION AS A FACTOR MANIFESTATIONS
CREATIVITY OF INDIVIDUALS TEACHER**

The analysis of teacher's pedagogical reflection based on the existential approach to the nature of psychic is represented.

Key words: subjectivity, existence, pedagogical activity, pedagogical reflection.

Одержано 05.11.2011 р.

ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА І МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.017.7:008:371.1

Лідія Хомич,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті визначено поняття «формування громадянської культури вчителя» та компоненти змісту громадянської культури особистості. Охарактеризовано знання, що покладені в основу формування громадянської культури майбутнього вчителя. Зазначено, що громадянська культура формуються в процесі морального, патріотичного, соціально-економічного, правового виховання.

Ключові слова: громадянська культура, професійна підготовка вчителя, зміст формування громадянської культури.

На початку ХХІ сторіччя відбуваються динамічні зміни структури і якості людської цивілізації, зумовлені процесами децентралізації, демократизації, гуманізації, інформатизації, індивідуалізації. Зокрема, в «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» головною метою визначається створення умов для всебічного розвитку громадянина України, формування покоління, здатного до безперервної освіти, створення духовних цінностей, культури міжособистісних і міжнаціональних відносин. Тому одним із головних завдань сучасної освітньої системи є підготовка законослухняних громадян, патріотично відданих своїй державі, прихильних до загальноприйнятих норм поведінки, до морально-культурних цінностей при виконанні різноманітних функцій у сферах сімейно-побутових, міжнаціональних і міжособистісних відносин. Ці якості свідчать про сформованість громадянської культури особистості.

З огляду на викладене, вчитель має забезпечити формування громадянської культури підростаючого покоління, його мета – сформувати в учнів комплекс громадянських якостей, глибоке

розуміння ними належності до свого народу, реалізувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення держави. Саме тому в процесі професійної підготовки майбутніх учителів необхідно акцентувати увагу на формуванні громадянської культури особистості, бо тільки вчитель, якому притаманні громадянські якості, зможе сформувати їх у своїх учнів.

У сучасній українській педагогічній науці проблема громадянського виховання особистості досліджується вченими в різних аспектах: філософсько-методологічному (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Філіпчук, В. Шинкарук та ін.); психолого-педагогічному (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневецький, Ю. Руденко, В. Струманський, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, О. Киричук, К. Чорна й ін.).

Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначне трактування поняття «громадянська культура особистості». В сучасному суспільстві громадянську культуру характеризують як явище, де органічно зливаються політичні та правові, моральні та етичні, а також інші цінності, що створюють цілісну основу для усвідомлення особистістю цивільних прав та обов'язків. Відповідно, громадянську культуру визначають як систему історично сформованих, відносно стійких, що втілюють досвід поколінь людей установок, переконань, уявлень, зразків поведінки, що виявляються в безпосередній діяльності суб'єктів громадянського і політичного процесу, забезпечують відтворення життя суспільства й держави на основі наступності [5].

Нам імпонує визначення, здійснене через такі показники, як цілісність, структурність, фундаментальність. У ньому громадянську культуру визначають як інтегровану систему властивостей, яка характеризується рівнем сформованості соціально значущих громадянських якостей, набутих у результаті дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх взаємин громадянської поведінки особистості в процесі її життєдіяльності та спілкування [2, с. 9]. Тому в педагогічній науці громадянську культуру людини визначають як складне психологічне утворення, засвоєну ним частку соціально-культурного досвіду [3].

Формування громадянської культури визначають як складний і багатогранний процес, зміст якого багато в чому залежить від характеру зв'язків і відносин індивіда зі своїм історичним минулим,

взаємодії з політичною системою, визначається станом і тенденціями реального розвитку соціально-політичного процесу в країні, а також від реалізації соціальних функцій суспільства й держави [4, с. 114]. Тому формування громадянської культури є складною системою соціальних зв'язків і відносин, у структурі якої виділяють об'єктивні, суб'єктивні, ситуативні механізми та політичну соціалізацію.

Таким чином, формування громадянської культури вимагає цілісного підходу, який передбачає забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, способів, форм і методів виховання на основі гуманістичного осмислення єдності внутрішнього світу особистості, взаємозв'язку загальнолюдських характеристик та індивідуальної неповторності [7, с. 129].

Вищесказане дає нам підстави характеризувати поняття «формування громадянської культури вчителя» як цілісний процес виховання в особистості гуманістичного ставлення до оточуючих її людей, держави, людства загалом, а також формування відповідальності, яка передбачає виконання державних і суспільних законів, правил життєдіяльності, розуміння соціальної взаємодії в суспільстві.

З урахуванням викладеного проаналізуємо зміст громадянської культури особистості. Компонентами її змісту, враховуючи цілісну основу громадянської культури, є соціально-економічні, політичні, правові та етичні знання. Вони формуються в процесі морального, патріотичного, соціально-економічного, правового виховання. Проаналізуємо, чому саме ці знання покладені в основу формування громадянської культури вчителя.

Культура людини визначається перш за все рівнем морального розвитку суспільства, що відображає ступінь засвоєння нею морального досвіду культури людства, готовністю до постійного самовдосконалення. Аристотель заснував систему, яка охоплює вічні питання моральної культури: природа і джерело моральності; розум і свобода волі як основи морального вчинку; сенс життя і вище благо; моральний вибір, заснований на знанні спільного.

Під впливом життєвого досвіду й морального виховання власної готовності до вдосконалення людина акумулює у своїй свідомості та поведінці досягнення моральної культури суспільства впродовж життя. Тому моральна культура відображає всю

життєдіяльність людини й суспільства, в ній переплітаються соціально-історичні, психологічні, національні особливості та інтереси. Вона проникає в усі сфери життя, її ціннісні орієнтири необхідні у вихованні, освіті, духовному житті особистості майбутнього вчителя.

Цінності – найважливіший компонент громадянської культури, процес її розвитку пов'язаний із зміною ціннісних орієнтацій. За допомогою ціннісних орієнтацій і цінностей культури в суспільстві формуються стандарти культурних оцінок, визначається ієрархія життєвих цілей і вибір методів їх досягнення. Система ціннісних орієнтирів є нормативно-рольовою основою поведінки людини. Саме тому кожна людина повинна зробити вибір свого життєвого шляху, визначити цілі та сенс своєї діяльності.

Система цінностей майбутнього педагога має формуватися в навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості, серед них виділяємо загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності.

У процесі навчання майбутній педагог має усвідомити, що пріоритет загальнолюдських цінностей закладається у стратегію й тактику розвитку сучасної системи освіти, серед них – віра, надія, любов, гідність, сумлінність, правдивість, досконалість, чесність, милосердя, життя, справедливість тощо. Загальнолюдські цінності спонукають майбутнього педагога до самореалізації, самовдосконалення, любові до професії, до оточуючої дійсності, до природи, допомагають розібратися в сенсі людського буття. Загальнолюдські ідеали базуються на основних правах і духовних цінностях. Загальнолюдський характер навчанню й вихованню надають знання про людську спільноту, її історію, народи, діяльність ООН та інших міжнародних організацій, що спрямовані на збереження миру.

Національні цінності виявляються в повазі до рідної мови, історії свого народу, його культурних традицій тощо і забезпечують як духовну єдність поколінь, так і процес формування національної самосвідомості, серед них – українська ідея, державна незалежність, почуття національної гідності, історична пам'ять, повага до державної символіки, любов до рідної культури, мови, традицій,

сприяння розквітові духовного життя українського народу тощо. Національні цінності базуються на світових цінностях і підпорядковані меті приєднання до загальнолюдської культури, оскільки нормальна національна самосвідомість вільно сприймає всі культурно-духовні цінності людства. Саме в такий спосіб поєднується загальнолюдське та національне. Сьогодні кожному зрозуміло, що взаємодія національного та загальнолюдського становить основу традицій формування духовного світу підростаючих поколінь у вихованні народу, незалежно від його національної належності.

Розвиток громадянських цінностей пов'язаний із вихованням у студентів глибокого почуття любові до України, її народу, формуванням якостей громадянина-патріота; передбачає формування високої правової культури, правосвідомості; стимулювання внутрішніх зусиль до саморозвитку й самовиховання. Серед провідних громадянських цінностей виділяють свободу, пошану до Закону, свободу слова, права людини, суверенітет особи, рівність громадян, самовідповідальність людини, толерантне ставлення, пошану праці тощо.

Важливе значення в розвитку особистості майбутнього вчителя мають сімейні цінності, серед них вчені визначають подружню вірність, піклування про дітей, піклування про батьків, демократизм стосунків, повагу до прав дитини і старших, гостинність тощо. Саме вони мають пронизувати зміст навчання й виховання студентської молоді.

Провідною цінністю у змісті навчання й виховання майбутніх учителів має визнаватися цінність особистості. У змісті навчання і виховання майбутніх педагогів пріоритетними мають бути цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети процесу діяльності, цінності реалізації процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності.

Серед валеологічно-екологічних цінностей, які необхідно формувати в майбутніх учителів у процесі навчання й виховання – єдність людини та природи, увага до власного здоров'я, прихильність до спорту й фізичної праці, здоровий спосіб життя, дбайливе ставлення до всього живого на Землі, відчуття краси

природи, оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі, участь у природоохоронній діяльності, пізнання й охорона довкілля тощо.

Важлива роль у формуванні громадянської культури вчителя належить соціально-економічній підготовці, що спрямована на засвоєння елементарних економічних знань і умінь, формування сучасного економічного мислення, свідоме включення в соціально-економічні відносини та відповідну практичну діяльність.

Формування громадянської культури вчителя передбачає також оволодіння політичними знаннями. Відомо, що політика є формою суспільної свідомості, вираження й забезпечення корінних інтересів суспільства, соціальних і національних груп у сфері внутрішнього устрою життя та міжнародних відносин. Тому важливо формувати в учителя політичну культуру та свідомість, оскільки політична культура – пласт загальної культури, який містить такі політичні цінності, як досвід, традиції, світоглядні орієнтації на демократичні форми життєдіяльності, права та обов'язки людини, гуманізм, справедливість. А політична свідомість неможлива без розвитку політичного мислення, здатності глибоко осмислювати політичні події, давати їм оцінку, робити правильні висновки щодо напрямків громадянського суспільного розвитку. В цьому контексті формуються патріотичні почуття – любов до малої батьківщини, шанобливе ставлення до національних традицій і культури, почуття гордості за свій народ. Патріотизм був і залишається моральним і політичним принципом, соціальним почуттям, зміст якого виражається в любові до своєї Вітчизни, відданості їй, в гордості за її минуле й сьогодення, прагненні та готовності її захищати. Отже, патріотизм має в своїй основі духовну й соціальну природу.

Морально-правові та політичні почуття є найважливішим елементом правової свідомості. Вихідним елементом правової свідомості є правові знання. Правова свідомість, правова грамотність стають дієвими силами, коли органічно взаємодіють із моральною свідомістю особистості. Основне призначення правової культури полягає в тому, щоб забезпечити мир і взаєморозуміння між різними соціальними, етнічними, віковими групами людей. У цьому аспекті ставиться завдання не тільки оберігати й розвивати культурну самобутність народу, етнонаціональний тип мислення, але і проводити постійне та планомірне співробітництво держави і громадських структур із метою залучення громадян, незалежно від

їх етнічних, релігійних особливостей у національно-культурну всеукраїнську спільність [6, с. 16-17].

Зміст професійної підготовки вчителя необхідно спрямувати на формування національної культури, яку розуміють як культуру нації – конкретно-історичної спільності. В сучасній науці суб'єктом національної культури є народ (етнос), а поняття «національна культура» та «етнічна культура» часто ототожнюються. В основі формування національної культури лежить досвід спільного проживання людей на суміжній території і спільність господарської діяльності, на базі якої складаються загальні риси (мова, спосіб життя, побутова культура, система уявлень), акумулюється культурно-історичний досвід народу, формуються його цінності та ідеали. Найбільшою національною цінністю є мова.

Отже, зміст формування громадянської культури вчителя у процесі професійної підготовки спрямований на зростання рівня національної свідомості, громадянської спрямованості та почуттів.

У сучасному суспільстві загострився ряд протиріч, зокрема, протиріччя між ростом національної самосвідомості, що сприяє відродженню національних культур, і фактичною неготовністю суспільства до позитивного сприйняття національного різноманіття нашого мультикультурного суспільства. Для цього необхідне вироблення взаємної терпимості, толерантності, а головною метою виховання толерантності в майбутнього вчителя є утвердження цінності людської гідності та недоторканності особи кожного.

Усвідомлення майбутнім учителем своєї приналежності до певної державно-громадянської спільності, конституційно закріплених за нею прав і обов'язків, себе як виразника національних інтересів своєї держави, шанобливого ставлення до державної мови і символіки проявляється через громадянську свідомість. Свідомість – це властивий людині спосіб ставлення до світу через вироблену суспільством систему знань, закріплених у мові [1, с. 299]. Громадянська свідомість допомагає людині визначити мету своєї життєдіяльності, регулювати свою поведінку та впливати на поведінку оточуючих її людей.

Прагнення вчителя глибше пізнати свою Батьківщину, осмислити її політичні, соціально-економічні, наукові та культурні досягнення, жити національними інтересами держави проявляється у громадянській спрямованості. Громадянську спрямованість

визначають як націленість людини на проблеми державного та цивільного життя [3, с. 29]. Формою суб'єктивного, безпосередньо пережитого ставлення людини до явищ навколишньої дійсності, до інших людей і їх вчинків, до самого себе та своїх дій є почуття [1, с. 266]. Цивільні почуття – це, перш за все, почуття любові до рідної землі, свого народу, його культури, почуття відповідальності за долю держави, її майбутнє, а також виконання правових і морально-етичних норм життєдіяльності людини. На цій основі виявляється громадянська рішучість людини.

Таким чином, сучасному вчителю необхідні нові знання про людину, про самого себе, про свої права й обов'язки, відкрите і критичне мислення, що сприяють формуванню громадянської культури. Тільки на основі складних багатогранних особистих якостей, серед яких виділяються громадянська спрямованість, громадянська свідомість, громадянські почуття, готовність брати участь у соціально-політичному житті країни має формуватися особистість вчителя в сучасному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 370 с.
2. Дерев'янюк Н. Теоретичні основи системного підходу до формування громадянської культури особистості / Н. Дерев'янюк // Наукові записки. – 2001. – №4. – С.7-13. – (Серія «Педагогіка»).
3. Іванчук В. Формування громадянської культури учнівської та студентської молоді у процесі навчання / В. Іванчук // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 28-31.
4. Карпова Н.В. Политическая социология как элемент гражданской культуры / Н. Карпова // Вестник Московского ун-та. – 2003. – № 1. – январь-март. – С. 114-130. – (Сер. 18. Социология и политология).
5. Соловьев А. Культура гражданственности. К новой парадигме / А. Соловьев // Свободная мысль. – 1992. – №7. – С.61-71.
6. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнопедагогіка / Г. Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2002. – 488 с.
7. Чорна К.І. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадянської культури старшокласників / К. Чорна // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1. – С. 125-131.

Лидия Хомич

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В статье дано определение понятия «формирование гражданской культуры учителя» и определены компоненты содержания гражданской культуры личности. Охарактеризованы знания, положенные в основу формирования гражданской

культуры будущего учителя. Отмечено, что гражданская культура формируется в процессе морального, патриотического, социально-экономического, правового воспитания.

Ключевые слова: *гражданская культура, профессиональная подготовка учителя, содержание формирования гражданской культуры.*

Lydia Khomich

FORMATION OF TEACHER'S CIVIC CULTURE

The concept «formation of teacher's civic culture» have been defined in the article as well as components of content of personality's civic culture. Knowledge as a basis for the formation of civic culture of future teachers have been characterised. It is noted that the civic culture is forming in the process of moral, patriotic, social, economic and legal education.

Key words: *civic culture, teacher training, the content of the formation of civic culture.*

Одержано 09.11.2011 р.

УДК 37.041(44)

*Лариса Зязюн,
м. Київ*

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТ МОТИВАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО УЧІННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ФРАНЦІЇ

У статті аналізуються маловідомі педагогічні наукові громадськості України теоретичні розробки науковців-педагогів і психологів Франції, які ще в 20-30-х рр. ХХ ст. і до нашого часу, послуговуючись світовим науковим надбанням, пропонували й пропонують чимало теоретичних розробок із питань саморозвитку особистості, зокрема в царині самоосвіти та самовиховання, які є особливо актуальними в сучасних умовах різкого збільшення наукових знань, лавинного розвитку інформації й комп'ютеризації освітніх систем на рівні держав і континентів.

Ключові слова: *саморозвиток, самоосвіта, самовиховання, самоідентифікація, самовідповідальність, пізнавальна діяльність, самооцінка, професійний розвиток, самоорганізація, самоконтроль.*

Характерна риса сучасного світу – інтернаціоналізація суспільного життя, розвиток інтеграційних процесів, що охоплюють

економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту. Водночас зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій. Природною виглядає ситуація, коли найбільш інтенсивно інтеграція здійснюється в рамках геополітичних регіонів, що об'єднують країни з відносно подібними умовами історичного розвитку і з більш чи менш аналогічною соціально-політичною структурою. Серед цих регіонів перше місце за масштабами і глибиною інтеграції обіймає, безсумнівно, Західна Європа.

Процесу інтеграції європейських держав і народів сприяє система освіти, що є єдиним джерелом соціального, культурного і професійного відтворення людини. Актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самоосвітню діяльність в учінні й вихованні полягає в тому, щоб особистість саморозвивала себе, використовуючи самоосвіту як засіб самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації. Такий підхід зумовлюється соціальною і особистісною необхідністю саморозвитку, підвищенням його ролі в умовах інтеграційних міждержавних процесів. Від саморозвитку особистості залежать соціальна мобільність, перспективи поступу суспільств і держав.

Швидка змінність технологій, видів і способів виробничої діяльності, службових і управлінських функцій, вибух інформаційних потоків і необхідність їх опанування та використання, інтенсивний розвиток духовної сфери життя, розширення творчого змісту праці, швидке старіння набутого «освітнього капіталу» висувають нові вимоги до кваліфікації кожної людини, її моральної зрілості, рівня інтелекту й загальної культури.

Філософія саморозвитку особистості як урівноваження протиріч між пізнаним і непізнаним, між бажаним і суцим, між кількісним і якісним, між необхідним і випадковим, між розумовим і почуттєвим зумовлена тенденцією його домінування в освітньо-виховній діяльності, необхідністю усвідомлення саморозвитку як системного утворювального фактору освітнього простору і в освітньому просторі.

Саморозвиток як соціальне, культурологічне й освітнє явище існує давно, але в основному виявлялося однією з форм самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення. Мислителі різних епох підкреслювали значення саморозвитку як для поступу суспільства,

так і для удосконалення особистості. Це підтверджує біографічна педагогіка багатьох видатних особистостей, які ствердили себе допитливим розумом і самоосвітньою творчою активністю.

У статті подані підходи до аналітичного осмислення напрямів саморозвитку особистості й тих першоджерел, що започаткували наявність у педагогічних та психологічних дослідженнях Франції категорій, якими структуруються проекти саморозвитку особистості й зумовлюються процеси еволюційного поетапного її сходження від освіти до самоосвіти, від виховання до самовиховання.

Якщо самоосвіта відноситься до основоположних складників педагогічної дії і є важко досяжним ідеалом у своїх індивідуальних формах та виявах, її значення для системи освіти все ж набуває незамінної значущості й важливості, особливо в умовах інформаційного вибуху та розвитку електронних носіїв змісту освіти. Три визначальні напрями є зумовлюючим показником феноменальних результатів самоосвіти, яка визначає кінцеву мету освітньої системи й дозволяє зробити персоналізовані психолого-педагогічні висновки.

У цих напрямках переважає концепція індивідуалізації та автономізації здібностей і персоналізованої відповідальності. Барі Ніан пропонує визначення самоосвіти, що характеризує всі життєві ситуації, зумовлюючи особистісний розвиток: «Навчатися пізнавати те, що знаємо, і те, чого не знаємо. Вчитися розв'язувати проблемні пізнавальні завдання... Ступити на шлях самоосвіти означає розвиток здібностей до автономії і відповідальності, які завжди знаходяться в стані потреби розвитку і постійно його вимагають в усіх вимірах упродовж всього життя людини» [1, с. 66].

Щоб позбутися будь-яких кліше, уявляючи самоосвіту у вигляді ситуативних пізнавальних ситуацій, де все залежить від індивіда, спробуємо цю проблему вирішувати в контексті трьох великих напрямів, запропонованих Паскалем Гальвані в науковій праці «Самоосвіта і функція викладача» [2]: техніко-педагогічного, соціо-педагогічного і біо-епістемологічного.

Техніко-педагогічний напрям. За Аленом Мором, у цьому випадку набуває життєвості впровадження в життя педагогічних методів у внутрішній структурі освітньо-виховних процесів. Основні переваги в цих диспозиціях асистованої самоосвіти полягають у:

- врахуванні різнорідності профілів учіння та різноманітності цілей, завдань і зобов'язань;
- раціоналізації управління часом, енергією і коштами;
- перманентних пропозиціях можливостей вибору, використання та опанування методів автономної праці;
- перманентному пристосуванні до гнучкості освітніх маршрутів і у зв'язку з цим їх узгодженні та проектуванні кожним суб'єктом освіти, з урахуванням ініціативи, мотивацій, динаміки реалізації проекту;
- врахуванні попередніх освітніх здобутків для опанування освітніх програм і стандартів на належному рівні.

У межах цих диспозицій Паскаль Гальвані визначає самоосвіту як «ситуацію досягнення знань без присутності педагога в освітніх індивідуалізованих диспозитивах, попередньо організованих педагогом, як представником освітньої системи» [2, с. 64].

Ця логіка освітньої дії впроваджується в індивідуалізованих диспозитивах, бо має перевагу перед іншими в «управлінні освітою» в її поступі, названим «інституційною індивідуалізацією».

Соціо-педагогічний напрям. Бере початок у XVI ст., з часу, коли Ніколь і Арно, члени товариства Пор-Руаяль, трактували думки Аристотеля і Декарта юним аристократкам. Через 300 років, у 1945 р., Жофре Дюмазедьї і Поль Легран анімували в освітньо-виховному робітничому центрі Гренобля секції «ментального тренування» [4, с. 5]. Основна ідея цих центрів – в соціальному розвитку інтелігентності, коли завдання й кінцеві цілі самоосвіти цілеспрямовуються на розвиток розумових здібностей і почуттів із огляду моральних норм поваги та гуманності до іншої людини (власне реалізації гіпотези світла, ясності, розуміння). Залишається ці ідеї перетворити у схематичні логічні абстракції для вироблення програми дій, особливо для вирішення основного питання самоосвіти: як навчитися вчитися і мислити за рахунок власних зусиль? Цей підхід повертає теоретиків педагогіки та психології до древніх практик «ментального тренування», чи більш сучасного бачення проблеми – когнітивного розвитку. Серед навчальних інституцій варто звернути увагу на Ательє Логічного Розмірковування, в яких реалізувалась Програма інструментального збагачення.

Знання залишаються робочим стержнем у способах представлення самоосвіти як засобу розвитку різновидів досвіду особистості, особливо раціонального, що розвиває когнітивну функцію для покращання здібностей учіння, розуміння і трактування проблемних ситуацій кожного індивіда. «Самоосвіта сприяє людині стати автономною в своєму учінні, у способі досягнення цілей, детермінованих суспільством» [2, с 64].

Соціовиховні ліберальні програми зумовлюють домінуючу ідеологію самоосвіти і згідно з їхньою логікою розвивають відповідальність суб'єкта, звільняючи його часто-густо від платні за одержання освітнього сертифікату.

Біо-епістемологічний напрям теоретично розроблений Гастоном Піно і Едгаром Мореном. Напрямок переміщує поняття освіти в глобальний життєвий контекст. «Зрозумійте власний нічний режим самоосвіти, послуговуючись освітньо-виховним полем і полем соціальним, екологічним, космічним та етичним його складниками» [4, с. 101]. Людина, яка звернулася до самоосвіти, самоформування, саморозвитку повинна сама себе зрозуміти й порозумітися з собою. Людина є такою, якою вона себе створила впродовж своєї власної історії. Тому удосконалювати себе в даний момент означає визнати недостатність рівня свого розвитку. Поліпшити його можливо самоосвітою, самотворенням, самопізнанням, самодіагностикою, щоб зробити самоучіння позитивним поступом до досконалості [2, с. 64].

Якщо в часі людина повернеться до самоаналізу, то це обов'язково приверне її увагу до пізнання і розуміння самої себе, визначення своїх достоїнств і недоліків засобами самодіагностики, щоб цілеспрямуватися до самоучіння.

Концептуальний поворот поняття «самоосвіта» дозволяє переглянути диспозиції освіти, які, за логікою Гастона Піно, вміщуються між гетеро-освітою і самоосвітою. Ізольовано ці два полюси демонструють протистояння між двома школами, яким Жорж Сербе дав назву «зовнішня» і «внутрішня». Внутрішня школа уможлиблює формування людей у контексті їх природних схильностей, показує, якими вони є насправді для блага нації. «Вона їм підкладає зручні м'які подушки для комфортабельних умов розгортання психолого-педагогічної дії зовнішньої школи, надзвичайно необхідної, але досить дорогої щодо економічних

витрат. Недаремно Міністерство національної освіти є найбільшим споживачем національного бюджету» [3, с. 174]. Звичайно, корисніше визнавати ці два входження в освіту для того, щоб викликати інтерес до неї і забезпечувати відповідне фінансування, ніж їх заперечувати. Тим більше, економістам відома найбільша прибутковість освітньої галузі. Інвестиції у початкову школу становлять 40% прибутку, у середню – 110%, у вищу – 340%.

Зрозуміло, коли йдеться про самоосвіту в екстремальних її виявах, тут можливі різні фантастичні домисли щодо реальних її успіхів. Однак не слід обходити увагою важливу освітню істину про успіх в опануванні змісту, який вимагає обов'язкового матеріального, а отже, й фінансового забезпечення, бо «існує власний світ кожної людини, від якого залежать досягнення в учінні і якість опанування змісту освіти в процесі педагогічної комунікації» [3, с. 174]. Ця типологія самоосвіти дозволяє швидко реалізуватися в практиці учіння і виховання основних ідей щодо аналізу й розуміння впливу освітньо-виховних систем на людину.

Комбінований поступ «техніко-педагогічного», «соціо-педагогічного» та «біо-епістемологічного» напрямів є важливими і необхідними кермами в перспективі автономної індивідуалізації та впровадження в життя самоосвітньої педагогіки для дорослих. Розвиток індивідуальних інтелектуальних здібностей має цілеспрямовуватись на фаворизацію автономізації артистів освітньої галузі і їх прагненні до самоосвіти. Залишається побажати, щоб ця дія, що набула теоретичної підтримки й розробки, практично зреалізувалась у контексті «екологічної освіти», що дозволяє ставити і поєднувати сьогоденні проблеми з перспективними.

Схематично напрями самоосвіти з припущенням прямого і зворотного взаємного зв'язку складників схеми можна відобразити так:

1. Техніко-педагогічний напрям (Ален Мор) –
студент = педагогічна логістика = знання = прагматизм і масифікація;
2. Соціо-педагогічний напрям (Жофре Дюмазедьї) –
студент = педагог = об'єкт учіння = автономія в адаптації;
3. Біо-епістемологічний напрям (Гастон Піно) –
Я самоосвіта = інші (гетероосвіта) = світ, речі, екоосвіта = емансипація суб'єкта.

У моделі чітко виявляється концепт індивідуалізації самоосвіти. Тут рівнозначно поєднані як схематизація кожного напрямку, так і ускладнення структури поступу індивідуалізації. Звичайно, диспозиція асистованої самоосвіти вимагає відповідей на більш індивідуалізовані й ексклюзивні форми.

Для кращого розуміння змістового наповнення напрямів самоосвіти варто розмежувати інституційні складники чи засоби від психолого-педагогічних, якими наповнені відносини між учасниками освітньо-виховного процесу і педагогами. Хоч на практиці структура освітньо-виховних диспозицій і педагогічні вимоги залишаються в тісному, нерозривному взаємозв'язку – інтегрованими і взаємозалежними.

Визначення цілей освіти. В процесі індивідуалізованої освіти необхідно, щоб цілі, при описуванні та проектуванні завдань, були ясними й погодженими. Це уможливить учасникам освітнього процесу, згідно з їхнім статусом, виявлення власної зацікавленості й інтересу до процесу учіння. Запитання, які б поставили учасники освітнього процесу. Педагог: яку освітню дію я повинен впровадити, щоб досягти очікуваної мети? Студент (стажер): чи відповідає мета моїм сподіванням і чи допоможе мені в цьому педагог? Замовник: чи ті кошти, що я інвестував в освіту, будуть використані для досягнення результатів, на які я сподіваюсь?

Визначення завдань освіти співвідноситься з кінцевою метою, якої домагається організатор освіти. Він чітко визначає орієнтації, уточнюючи поле знань і практичних умінь, їх ліміти і їхнє опанування. Два етапи та дві потреби матеріалізують приписи освітніх цілей:

- дефініції визначень, які відносяться до двох педагогічних концепцій, різні. Одна включає необхідні знання, які потрібно опанувати, щоб скласти іспит. Друга – набір компетенцій і професійних практичних дій із опановуваного ремесла. Друге наближення більш характерне для дорослих, які бажають змінити професію та повернутися до активного життя. Насправді, вона включає оволодіння професійною ситуацією, а не необхідними компетенціями;

- програмовані прогресії освітнього поступу шляхом проектування узгоджених із суб'єктами освіти маршрутів досягнення професійних цілей. К. Каве і А. Мор уточнюють:

«Необхідно лімітувати кількість програмованих прогресій і організувати їх гнучкий та м'який рух» [5, с. 38].

Дефініція педагогічних цілей може служити базою в переговорах із багатьма людьми, зацікавленими в досягненні нових знань і в цьому процесі учіння. Ця формуюча праця вироблення навчального маршруту може дозволити стажерові спроектувати кінцеву ціль і соціалізувати свої можливості в колективній конфронтації. Для цього можна застосувати методологію Даніеля Анеліна. Для того, щоб педагогічні зусилля швидко досягли оперативної практичності в опануванні навчальних завдань, необхідно щоб:

- їхній зміст не викликав заперечень в усіх суб'єктів учіння;
- навчальна активність студента асистувалась педагогом;
- створювались належні умови навчального середовища;
- визначався рівень вимог, що відповідає рівню підготовки суб'єктів учіння і відповідно урівноважувались критерії оцінки їхньої навчальної праці [6, с. 133, 149].

Ця жорстка методологія не претендує на використання якоїсь особливої педагогіки. Все залежатиме від умов і освітнього поступу, в які вона впишеться. І якщо суб'єкт учіння бере безпосередню участь у визначенні своїх освітніх цілей і завдань, то цим він лише сприяє власній особистісній відповідальності за свою освіту. Щоб студент пілотував свою освіту разом із педагогом, необхідна їхня спільна праця з відкритістю бачення освітніх цілей, із прагненнями досягти мети, з розумінням ментальних особливостей кожного учасника цього процесу.

Балансова платформа самоосвіти. Індивідуалізація освіти реактуалізує усталені принципи, застосовувані в освітній дії. Передусім, на них слід цілеспрямувати увагу й уяву студента. При цьому важливо пізнати освітній простір, який називається «балансовою платформою», і після численних анімацій поєднати досвід із потребою, спроектувавши можливості навчальної інституції на самоосвітній поступ індивіда. Чотири показники характеризують шлях студента від початку і до закінчення занять: прийом, оцінювання, позиціонування, реалізація освітнього сценарію.

Виявлення запитів суб'єктів учіння. Не ігноруючи жодним «дріб'язком», починаючи від тістечка й горнятка кави, споживаних

студентом у навчальній інституції, слід пройти через стадію елементарних потреб, до чого закликає психолог Маслоу, для концентрації уваги на першому етапі обміну інформацією між суб'єктами учіння (студентами і педагогами), які мають створити гармонійну цілісність у навчальному закладі.

Основним завданням цієї першої фази має бути забезпечення кореляції між інституційними позиціями і запитами індивіда. Цьому може сприяти анімація експресії кандидатів із періодами соціалізації, що постачають об'ємну додаткову інформацію. Завдання балансової платформи – сприяти перебігові освітньо-виховного процесу у вигляді сходинок драбини, тобто плавного педагогічного поступу, згідно з аналізом запитів індивіда, чіткої ясності цілей, домовленості між партнерами, які спільно долатимуть освітній шлях із його звабами і протиріччями [7, с. 70]. Основна психотерапевтична установка цієї фази, запропонована психосоціологом Евеліною Фукеро: «Ми мислимо і діємо позитивно та корисливо, щоб визначити ліміти входження в балансову платформу для одержання найвагоміших теоретичних і практичних особистісних результатів» [8, с. 34].

Запропоновані орієнтації в ході освітнього маршруту не є ні лінійними в часі і просторі, ні автономними поза вибором артистів, що мають відношення до цього процесу. Обрані суб'єктами, вони знаходяться в опозиції до детерміністських і волюнтаристських концепцій освітнього поступу

Детерміністська концепція є найбільш давньою програмованою складовою освітнього процесу, причому складовою першого порядку. Теоретики наголошують на факторах, що заважають професійному вибору. Вони, зокрема, беруть до уваги психологічну натхненність індивіда значущістю свого професійного вибору, не детермінованого часто-густо рівнем теоретичної підготовки, попереднім життєвим досвідом, підтримкою сім'ї, особливо батьків. Останній чинник є історичним. Упродовж сотень років він був визначальним. Справжній прорив стався в 60-70-х рр. ХХ ст. зумовлений індустріальним розвитком суспільства та різними мутаціями, зокрема технічними та технологічними. Цей факт унеможливив залежність учнів в освітньому процесі від знань і досвіду їхніх батьків.

Волюнтаристська концепція ставить наголос на почуттєвих складових людського досвіду, зокрема бажаннях, очікуваннях, намірах, волі та планах суб'єкта. Ці складові лібералізують процес професійного вибору й цим нерідко ускладнюють опанування навчальних програм. М. Кроснер і Е. Фрідберг наголошують на складностях поведінкової активності людей, що дозволяють уникнути моделі простого детермінізму. «Першоосновою розриву між реальністю і теорією є збереження людиною, навіть в екстремальній ситуації, бодай якоїсь часточки свободи і вона не може не скористатися нею, щоб «побороти систему» [9, с. 36].

У різних фазах анімації балансової платформи досить необхідною є підтримка педагогом своїх учнів. Вона полягає в:

- полегшенні вияву запитів, сприянні емергенції чи конструюванні особистісного проекту;
- інформуванні про матеріальні умови та інтелектуальні диспозиції освіти в поняттях професійних цілей;
- ознайомленні учасників освітнього процесу з особливостями педагогічного його забезпечення, які мають бути відкритими для них і досяжними.

У цій схемі важливого значення набуває когнітивна динаміка відтворення людини. Суб'єкт діє, завдяки першим здобуткам в опануванні елементарних знань, які запрограмовані змістом освіти і його здатностями зміст сприймати. Кінцева мета професіоналізації: праця, що забезпечує впровадження в життя індивідуального потенціалу і складає основу життєзабезпечення та подальшого досягнення орієнтацій на спроектовані цілі. Традиційне оцінювання за допомогою психотехнічних тестів підтримує інтерес, якщо він започаткований і вже використовуваний для досягнення передбачуваної кінцевої цілі чи концептуальних поетапних намірів.

Ансамбль використовуваних методів передусім визначає віхи, орієнтири для досягнення компетенції і відповідного потенціалу суб'єктами учіння. Педагогічний поступ у даному разі полягає в наступному: ті, що мають можливість дістатися освітнього олімпу, мають пройти етап допрофесійної підготовки в центрах, що цим опікаються і концентрують всю необхідну інформацію про кожного суб'єкта учіння, проектуючи розвиток його індивідуальних здібностей. «Конкретизуючи індивідуальні здібності і проектуючи їх на довкілля, засвідчуючи педагогічною дією їх підтримку і

стимулювання, щоб людина краще володіла собою, і нарешті, забезпечуючи їхню пролонгованість в часі та відкриваючи перспективу в майбутнє, індивідуальний проект є могутнім важелем побудови й утвердження ідентичності» [16, с. 494].

Основною педагогічною турботою на балансовій платформі є інтеграція людини в поступ, щоб викликати і здійснювати додаткову селекцію. Тут пілотаж має подвійну команду і студент набуває досвіду самооцінки з метою самоуправління своїм розвитком. Анімація на балансовій платформі спричиняє численні реакції студентів:

- проєктивну працю, наповнену потенційними можливостями й потребами індивіда;
- усвідомлений шлях досягнення поставлених цілей;
- поєднання поступу з автономною самоосвітою;
- створення особистісного проєкту, інтегрованого в найближче (своє) оточення.

Педагог має передбачати протиріччя і конфронтацію колективного з індивідуальним, що часто-густо призводить до маргіналізації індивіда, що помітно збільшується. Ж.-П. Бутіне, ведучи мову про індивідуальний проєкт, зазначає, що він існує на двох рівнях взаємодії індивідуального з колективним – проєкт як самість і організаційне його забезпечення. «Це тому, що довкілля є завжди конфронтуючим через протилежності, тому проєкт повинен втілюватися поступово в урівноважених педагогічною дією спеціально організованих обставинах» [10, с. 507].

Сподівання на швидкий поступ індивіда в процесі учіння покладаються іноді на екстремальні обставини, до яких часто-густо відносять самовідповідальність індивіда (артиста) за свою долю. Люди мають різні вияви свободи, зумовлені рівнем освіченості, який впливає на такий важливий засіб освітнього поступу суб'єкта, як самоосвіта. Тому педагогові варто враховувати особистісний потенціал суб'єктів учіння, а також те, що в дисонансі з тестом професійної селекції є конфронтація суб'єкта у внутрішньому полі самого себе між «Я внутрішнім» і «Я зовнішнім» та оточуючим середовищем. Виокремлюється наступне уможливлення: уява індивіда про довкілля є у суперечності з його внутрішньою уявою і вибором посиленого дисонансу між Я і реальністю, яка не толерантна до суб'єкта. Тому освітній розвиток індивіда не є

лінійним, а еволюціонує до форми все більше й більше складної структурованості.

Педагогічний договірний контракт. «Педагогічний контракт є, безсумнівно, основоположним складником супроводу самоосвіти в інституційному середовищі, тому що уможлиблює наповнення змістом і артистичністю, уточненням і урізноманітненням, формалізацією термінів «педагогічного партнерства», фіксуючи ролі суб'єктів і виховних чинників, які їх супроводжують у проекті» [11, с. 164].

К. Дескюб-Дютампль демонструє важливість співпадання в професійному проекті двох полюсів – особистісного і інституційного. Якщо вони співпадають – досягається «співзвучність», завдяки адекватності між цими полюсами. У протилежному випадкові виникає дисонанс, і індивід потрапляє в наступну альтернативу: або він змінює чи модифікує свій проект, або відмовляється від одержання освіти в такому вигляді, в якому стандартизується і обирається інший варіант [12].

Труднощі навчального закладу полягають у конкурентноздатній відповідальності за якість наданих освітніх послуг, а також за досягнення відповідності між потребами людини, професійними вимогами та дидактичними можливостями педагогічних колективів. Перед пропозицією студентів освітніх послуг, навчальний заклад повинен дотриматися бодай двох правил:

- освітній заклад, одержавши студента, не повинен повністю задовольняти його особливі запити. Він повинен бути монолітним, базуватися на освітніх стандартах, представлених численними засобами. У цьому випадкові студент повинен адаптуватися до пропозицій закладу, або змінити свою орієнтацію;

- навчальний заклад повинен бути гнучкою у своїй освітньо-виховній діяльності структурою, щоб задовольняти найрізноманітніші запити і реалізувати невикористані можливості, організаційні й дидактичні засоби на користь своїх студентів.

Після затвердження професійного проекту і оцінювання передбачуваних результатів (сподівання – можливості), студент спрямовується на цілі, яких має досягти. Контракт специфікує перебіг освітньо-виховного процесу і час досягнення поставлених цілей, тривалість проміжних етапів, визначених своєрідними віхами, педагогічні методи і процедури оцінювання.

Д. Посоз визначає й уточнює поняття контракту, враховуючи партнерів, які беруть у ньому участь. «Індивідуалізація освіти базується на домовленості та взаємній актуалізації дії між: освітнім закладом і замовником; між освітнім закладом, педагогом і студентом; педагогами, які входять в педагогічну команду: педагогічною командою і членами журі...» [13, с. 8].

Реалізація освітнього стандарту та педагогічного контракту здійснюється на балансовій платформі, послідовність складників якої можна показати в такий спосіб: диспозиції прийому й орієнтації – балансова платформа – освітні диспозиції – час. Балансова платформа є власне інституційним проектом із його артистами, статутом, функціями, рольовими взаєминами. Освітні диспозиції – індивідуальний проект із потребами, нормами, ближніми й віддаленими цілями. Опис балансової платформи в часі та просторі позиціонує в ансамблі диспозицій освіти й індивідуального поступу студентів.

Центр ресурсів. Його основна ідея полягає у створенні прямого зв'язку з суб'єктами учіння, надавши їм безпосередній доступ до освітніх стандартів і засобів їх опанування. Ресурси можуть бути у вигляді документів (програм, книг, аудіовізуальних засобів), матеріальних цінностей (машин, різних устаткувань, макетів), дидактичних засобів (логістик, відеодисків) чи людських представлень (студентів, педагогів, запрошених). «Ресурс-центр наполягає на включенні в педагогічний поступ соціально-індивідуалізованого управління, компетенцій, під якими зосереджуються як освітньо-виховні компетенції, так і зумовлюючі зміни структури освітньо-виховного плану» [14, с. 150]. Ця структура є відкритою для відносин із глобальними освітніми диспозиціями в пошуках інформації для прийому студентів. Її вимогами є педагогічний поступ, що включає педагогічне бачення освітнього процесу, коерантність і гармонію між сервісом, запропонованим центром ресурсів і організацією запропонованого освітнього процесу.

Створення ресурсних центрів вписується в еволюційний поступ запитів на освіту, вимог до знань, в яких педагог не постає одинаком-посередником їх передачі. Акцент робиться на самотійну працю студентів, бо однією з основних цілей центру є розвиток автономії індивіда в процесі його учіння. Однак ця автономія

досягається спільними зусиллями всього колективу центру. «Ця колективна мобілізація надає потужної сили освітньому процесу, що пропонується ресурсним центром, і утворює місток між індивідуальною заангажованістю та динамікою групи [15, с. 53].

Різні завдання ресурсного центру можуть викликати до життя різні структури для якісного досягнення поставлених освітніх цілей:

- надати диспозиції студентів і педагогів відповідно оснащену сучасною технікою документальну основу;
- створити навчальний мультимедійний простір;
- скласти реєстр наявних ресурсів у освітньому просторі та централізувати їх у ресурсному центрі, щоб полегшити їхній пошук.

Ресурсний центр має людиноцентричну спрямованість. Навколо людини в процесі освіти, учіння, виховання зосереджені різноманітні ресурси, зокрема: студенти, професіонали; матеріали, машини, макети; педагоги; документальний фонд; фінансові кошти; банк модулів. Кожний ресурсний компонент має свої підструктури. Наприклад, документальний фонд – книги, брошури, періодику, фільми, відео, дидактичні матеріали. Банк модулів – маршрути, реалізаційні плани. Викладачі – допомога, супровід, експертиза, оцінювання і т.п.

Довкілля відкритої системи освіти. Відкрита освіта – та, що вийшла із традиційної схеми, якою обмежується активність відношень «педагог – учень». Це означає включення в педагогічну дію довкілля, передусім соціо-професійного оточення, і отримання від цього вигоди для суб'єкта учіння. Йдеться про організацію зустрічей-консультацій із професіоналами підприємств, обмін інформацією з різними партнерами, відвідування салонів, музеїв тощо.

Розвиток розумово-практичних навиків засобами оточуючого середовища підкреслює нагальну потребу фаворизації всіх можливостей, якими наділена людина, засобами, які є повсюдно, а не лише обмежені змістом освітнього стандарту. «Проектна педагогіка є соціо-педагогікою, яка пояснює поведінкову компетентність за допомогою безпосереднього життя в реальних життєвих обставинах» [16, с. 81].

Роль освітніх інституцій полягає у пропагуванні чи прийнятті педагогічних ситуацій у конкретному навколишньому середовищі та

реальних умовах праці для освітньо-професійної підготовки людини.

Пріоритет мотивації, індивідуалізований проект учіння робить ставку на ідентичність і бажання суб'єкта учіння мати чітку та прозору перспективу вирішувати всі протиріччя самому. Очікувані результати цілком і повністю залежать від мотивації навчальної діяльності, особливо в досягненні поставленої мети. Цей новий підхід дозволяє студентові вибудувати власний проект та розвивати свою автономію і свою незалежність. Вмотивованість самоосвіти опосереднюється, як правило, педагогічними процедурами, зокрема і поступовим введенням суб'єкта в навчальні диспозитиви змісту та дидактики навчального процесу, щоб опанувати методику «вчитися вчитися».

Список використаної літератури

1. *Nyhan B.* Promouvoir l'aptitude e l'auto-formation. Perspectives européennes sur la formation et le changement technologique. – Bruxells: Presses Interuniversitaires Européennes. – 1991.
2. *Galvani P.* Autoformation et fonction de formateur. Des courants thioriques aux pratiques de formateur les Ateliers Pedagogiques Personnalisis. – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1991.
3. *Lerbet G.* L'icole du dedans. – Paris: Iditions Hahette. – 1992.
4. *Pineau G., Marie-Mschile.* Produire sa vie: autoformation et autobiographie, editions A. St Martin. – Canada: 1983.
5. *Cavet C., Mor A.* Formation individualisie: Fiches mithodologiques par mots clis e l'usage des concepteurs et des formateurs, CAPOS de Lyon; Diffusion CRDP, 47-49, rue Philippe de Lassalle, 69316. – Lyon: Cedex 04. – 1988.
6. *Hameline D.* Les objectifs pedagogiques en formation initiale et en formation continue. – Paris: Editions E.S.F. –1986.
7. *Rolland M.* Analyse conceptuelle de la notion de besoin en education des adultes // Faculte des Sciences de l'education, Memoire presente e Montreal. – 1981.
8. *Habausit J.P., Large R.* Une pedagogie de l'accompagnement (Pour les bas niveaux de qualification) /A.F.P.A. Direction de la formation. Document interne. – 1988.
9. *Crosner M., Friedberg E.* L'acteur et le systeme. –Paris: Editions du Seuil. – 1977 .
10. *Boutinet J.P.* Anthropologie du projet. Essai de signification du temps operatoire // Thise pour le doctoral d'itat es Lettres et Sciences humaines. – Paris V. – 1987.
11. *Carre P., Parn M.* L'autoformation dans l'entreprise. – Paris: Editions Entente. – 1992.
12. *Descubes-Dutemple C.* Le projet support de motivation, Memoire presente e Tours (D.U.E.P.S). – 1987.
13. *Possoz D.* Individualiser la formation, approche thematique par mots-cles. – Paris: Ministere de l'Education nationale. – 1988. – 76 p.
14. *Kepler A.* Le Centre ressource. Pourquoi, Commente – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1992.

15. *Vassileff J.* La pedagogie du projet en formation jeunes et adultes. – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1988.
16. *Vassileff J.* Histoire de vie et Pedagogie du Projet. – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1992.

Лариса Зязюн

**САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРИОРИТЕТ МОТИВАЦИИ
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ**

В статье анализируются малоизвестные педагогическому научному сообществу Украины теоретические разработки ученых-педагогов и психологов Франции, которые еще в 20-30-х гг. XX в. и до наших дней, основываясь на мировых научных достижениях, предлагали и предлагают теоретические разработки по проблеме саморазвития личности, в том числе в сфере самообразования и самовоспитания, которые особенно актуальны в современных условиях активного увеличения научных знаний, лавинного развития информации и компьютеризации систем образования на уровне государств и континентов.

Ключевые слова: саморазвитие, самообразование, самовоспитание, самоидентификация, самоответственность, познавательная деятельность, самооценка, профессиональное развитие, самоорганизация, самоконтроль.

Larisa Ziazun

**PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT AS A PRIORITY OF THE
INDIVIDUALIZED STUDY MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM
OF FRANCE**

Since the 1920ies – 30ies up to the present time these studies, generalizing upon the world's scholarly achievements, have been offering many theoretical insights into the problem of personality self-development, specifically, in the sphere of self-education which are especially topical in the present-day conditions of a drastic increase in scientific knowledge, landslide development of informatization and computerization of educational systems on the level of states and continents.

Key words: self-development, self-education, self-identification, self-responsibility, cognitive activity, self-organization, cognitive activity, professional development, self-control, self-control.

Одержано 10.10.2011 р.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИКЛАДАЧА НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються проблеми моделювання педагогічних процесів, зокрема особливості проектування моделі педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю. Наводяться види та етапи моделювання педагогічних процесів. Розкрита сутність моделювання педагогічного менеджменту, показана його структура, принципи, функції та критерії вимірювання.

Ключові слова: педагогічний менеджмент, моделювання, проектування, викладач.

Сучасні реалії національної педагогічної освіти вимагають від майбутнього фахівця не лише ґрунтовної підготовки у професійній та предметній сфері, але й сформованості його як менеджера-управлінця. Розвиток і формування професійно-управлінських компетенцій у майбутніх фахівців можливий за умови ретельного проектування даного виду діяльності та створення моделі педагогічного менеджменту в цілісному педагогічному процесі.

Моделювання педагогічних систем і процесів є однією з найважливіших завдань сучасної педагогіки і психології, тому що зростає вагомість проектування й упровадження нових інноваційних технологій, що відповідають передовим теоретичним ідеям вітчизняної науки.

У педагогічній науці метод моделювання обґрунтований у працях В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глинського, В. Загвязинського, І. Новік, Г. Суходольського, В. Штофф та ін. Особливе місце в побудові моделі управлінської діяльності педагога займають дослідження Б. Гершунського, В. Симонова, М. Поташника.

Педагогічне моделювання в досить короткий термін дозволяє підготувати сучасного фахівця-професіонала, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці, тобто володіти необхідними професійними й лідерськими якостями. Для цього необхідно, щоб сама логіка побудови та викладання всіх предметних

курсів здійснювалася так, щоб вони впливали на формування механізму самовизначення особистості студентів, їхньої здатності до розвитку і самовдосконалення, вміння планувати і досягати поставлених цілей. Цю ж думку висловлює і відомий український філософ, академік І. Зязюн, який пише: «Суть нової освітньої парадигми у тому, що навчальний предмет розглядається не як самоціль, а як засіб навчання та виховання, основною метою якого є гармонійний розвиток особистості» [1, с. 85].

Вищеозначене дає підстави вважати, що моделювання педагогічного менеджменту є невід'ємною умовою успішної діяльності викладача та його особистісної реалізації. Іншими словами, мова йде про необхідність успішного моделювання цілісного педагогічного процесу педагогічного менеджменту майбутнього викладача і ця модель має бути не тільки дидактичною, але соціально-педагогічною за своєю сутністю.

Отже, мета цієї статті – розкрити модель педагогічного менеджменту, обґрунтувати сутність і компонентну структуру цієї моделі.

Почнемо з поняття «модель», яке вживається в багатьох (а, можливо, і в усіх) сферах науки. Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який є подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкту.

Необхідно відзначити, що поняття «модель спеціаліста» має багато трактувань. Більшість учених розуміють під моделлю спеціаліста описовий аналог, який відбиває основні характеристики досліджуваного об'єкту, яким є узагальнений образ спеціаліста даного профілю. Загалом, таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як «відтворення характеристик деякого об'єкту ... на іншому об'єкті, створеному для їх вивчення» [2, с. 252]. Цікаве у зв'язку з цим визначення моделі, яке дає І. Сігов: «Модель фахівця можна трактувати як образ фахівця, яким він має бути для певного періоду часу, втілений у певній документації. Модель спеціаліста насамперед включає в себе паспорт фахівця як опис об'єктивних вимог системи народного господарства до нього» [3, с. 8].

Дещо інший зміст у це поняття вкладає Ю. Лавриков. Він вважає, що «модель професійної підготовки фахівця в найбільш загальному вигляді представляє собою схематичне вираження обсягу і структури суспільно-політичних, специфічно професійних, організаційно-управлінських, морально-етичних знань, властивостей, навичок, необхідних для трудової діяльності» [4, с. 19].

Основним завданням освіти є задоволення потреб країни у фахівцях вищої кваліфікації. Саме тому, підкреслюючи нерозривний зв'язок очікуваного результату і шляхів його досягнення, Н. Тализіна зазначає, що «проблема моделі фахівця є ключовою для визначення змісту як навчальних планів, так і навчальних програм» [5, с. 75-84]. Власне бачення моделі фахівця ми знаходимо у праці М. Нечасва, який вважає, що «це не стільки відображення окремих сторін і якостей фахівця, які можуть бути встановлені емпірично, скільки той еталон, до досягнення якого необхідно прагнути в процесі практичної діяльності вузівського викладача [6, с. 29].

Прийнято умовно поділяти моделі на три види: фізичні (що мають природу, схожу з оригіналом); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис поведінки оригіналу); логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем). Між названими типами моделей відсутні жорсткі межі. Педагогічні моделі в основному входять у другу і третю групи перерахованих видів.

Російський учений А. Дахін наводить цікаві факти про те, що австрійським логіком Куртом Геделем доведені дві знамениті теореми про неповноту і несуперечності формальних систем. Перша стверджує, що в логіко-математичних системах принципово неможливо формалізувати всю змістовну частину, тобто будь-яка система аксіом є неповною. У другій йдеться про неможливість довести несуперечність формальної системи засобами самої цієї системи.

Теореми Геделя отримали і загальнонаукову інтерпретацію, згідно з якою для дедуктивної побудови моделі, що точно описує «поведінку» системи будь-якої природи, не існує повного й кінцевого набору відомостей про неї. А як же моделювати навчання

або мотивацію поведінки людини? Людина, напевно, найскладніший об'єкт дослідження, – вважає А. Дахін [7, с. 22].

Суперечки навколо можливості моделювання складних явищ соціальної сфери тривають дотепер, і вони, напевно, не припинялися ніколи. Пов'язано це з фундаментальною проблемою повноти кожної сконструйованої моделі. Жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про досліджуваний об'єкт і точно передбачити його розвиток або описати траєкторію руху в якомусь власному просторі.

Отже, перш ніж створювати модель педагогічного менеджменту, слід пам'ятати, що будь-яке проектування починається з побудови структури освітньої парадигми, її змістовного наповнення, тобто методологічних основ. У цьому сенсі освітня парадигма є основною моделлю для педагогічного менеджменту, зокрема і для розвитку особистості педагога-управлінця.

У зв'язку з цим необхідно виділити етапи педагогічного моделювання:

1. Вхідження в проблему побудови моделі. Визначаються функції аналізованого (модельованого) об'єкту, його місце та роль в системі освіти.

2. Будується система наскрізних компонентів структури досліджуваного об'єкту, що володіє максимальною функціональною повнотою. Формулюються критерії, проводяться контролюючі заходи щодо перевірки повноти даних структурних компонентів.

3. З виокремлених раніше наскрізних компонентів, визначається мінімально допустимий набір базових (статичних) складових, які мають функціональну повноту. Встановлюються різні взаємозв'язки компонентів системи (логічні, функціональні, семантичні, технологічні та ін.).

4. Розробляється модель динаміки об'єкта дослідження:

а) на основі теоретичного й емпіричного вивчення об'єкту встановлюються відомі по відношенню до об'єкту знання (історичні, статистичні, емпіричні та ін.);

б) визначаються закономірності функціонування системи, яка включає необхідні оптимальні параметри, що описують її поведінку та критерії управління;

в) досліджуються закономірності динаміки зміни, самоорганізації або розвитку системи в умовах її функціонування;

г) встановлюється причинно-наслідковий зв'язок між поведінкою системи та характером керуючого впливу.

Перейдемо до розгляду змістовного наповнення нашої моделі, згідно з тими етапами, які ми виокремили вище. Враховуючи те, що предметом нашого дослідження є моделювання процесу педагогічного менеджменту, необхідно зазначити, що теоретичний аналіз літературних джерел дозволив в аспекті нашого дослідження визначити, що педагогічний менеджмент це:

- теорія управління в освітньому закладі (В. Загвязинський, Л. Капто, М. Поташник та ін.);

- система управління освітньою установою, пов'язана з необхідністю пошуку шляхів його розвитку (Б. Гершунський, С. Лазарєв, Є. Яковлєв та ін.);

- управління освітньою діяльністю (А. Моїсєєв, В. Симонов та ін.);

- комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування та розвитку (П. Булинський, Н. Кузьміна).

- процес постановки та досягнення цілей за допомогою мобілізації праці людей, їх інтелекту, мотивів поведінки, а також фінансових і технічних ресурсів (Е. Нікітіна та ін.).

Найбільш повне визначення менеджменту, яке може бути використане в освіті, сформулював відомий американський теоретик менеджменту П. Друкер, який вважав, що сучасний менеджмент – це специфічний вид управлінської діяльності, що обертається навколо людини, з метою зробити людей здатними до спільної дії, надати їхнім зусиллям ефективності й знівелювати властиві їм слабкості, бо людська здатність робити внесок у суспільство настільки ж залежить від ефективності управління підприємством, як і від власних зусиль і віддачі людей [8, с. 6].

Отже, з наведених визначень можна зробити висновок, що в науці менеджмент розглядається і як «вид діяльності», і як «сфера знання».

Виходячи з цих позицій та враховуючи висвітлені вище етапи побудови моделі, ми вважаємо, що в модель педагогічного

менеджменту, крім процесної діяльності, мають бути додані: а) управлінські принципи, яких повинен дотримуватися викладач у своїй педагогічній діяльності; б) функції педагогічного менеджменту; в) критерії оцінювання ефективності управлінської діяльності викладача.

З позицій педагогічного менеджменту Ю. Конаржевським виділені такі управлінські принципи:

- принцип поваги і довіри до людини;
- принцип співробітництва;
- принцип соціальної справедливості;
- принцип індивідуального підходу в управлінні;
- принцип збагачення роботи педагога;
- принцип особистого стимулювання;
- принцип колективного прийняття рішення [9, с. 112].

Представлені вище принципи є системними. Для здійснення ефективного управління кожен із них «працює» тільки за умови, що й інші, взаємопов'язані з ним, також виконуються.

Виходячи з вищевикладених принципів і аналізу педагогічної та управлінської діяльності, ми виділили низку подібних функцій, таких як: мотиваційна, конструктивна, організаційна, інформаційна, контролю та прийняття рішень. Аналіз дій, необхідних для реалізації менеджменту з позиції зміни ролі педагога, став чинником доцільності інтеграції управлінської та педагогічної діяльності.

Структурними компонентами педагогічного менеджменту слід вважати: створення мотивації, цілепокладання, здійснення системи контролю за формуванням професійних знань, умінь, навичок, якостей мислення і поведінки, встановлення комунікативних зв'язків на суб'єкт-суб'єктному рівні або дотримання принципів педагогічного спілкування. Складаючи модель педагогічного менеджменту, ми прийняли за основу досить компактну систему уявлень про управлінську культуру, типи й основні властивості особистості, що вироблені шляхом теоретичного сутнісного аналізу та які знаходять повсякденне й експериментальне підтвердження.

Беручи за основу ці положення, ми побудували модель, що складається з чотирьох базових підсистем: дидактичної, виховної, організаційно-управлінської і підсистеми культурно-особистісного зростання.

Виходячи з принципів і функцій педагогічного менеджменту, можна припустити, що дидактична підсистема моделі характеризує ступінь оволодіння викладачем змістом навчального матеріалу, формами, методами, способами ефективної організації навчально-виховного процесу щодо реалізації управлінських функцій навчання.

Виховна підсистема характеризує управлінську, лідерську діяльність викладача із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування як самодостатньої особистості студента через його активну життєву позицію, так і його творчий саморозвиток, самореалізацію своїх потенційних можливостей у різних видах діяльності.

Організаційно-управлінська підсистема характеризує діяльність викладача з саморозвитку в нього здатності до самоврядування і комунікації, а також ступінь оволодіння формами і методами педагогічного управління.

Підсистема культурно-особистісного зростання характеризує діяльність викладача з підвищення своєї загальної та професійної культури із самовиховання і саморозвитку лідерських й управлінських якостей, особистісних і загальнокультурних властивостей педагога. У цій підсистемі логічним для нас стала «смилова» концепція розвитку особистості Б. Братуся. Головним, визначальним для людського розвитку він вважає процес самоздійснення, предметом якого стає родова людська сутність, прагнення до культури, злиття з нею і набуття цим максимальної повноти свого існування як людини [10, с. 9].

І останнім етапом нашого процесу моделювання було завдання розробити основні критерії оцінки якості педагогічного менеджменту. Це:

- К1 - предметна компетентність;
- К2 - психологічна компетентність;
- К3 - лідерська компетентність;
- К4 - управлінська компетентність;
- К5 - педагогічна компетентність;
- К6 - методична компетентність;
- К5 - готовність до інновацій;
- К6 - загальнокультурна і емоційно-моральна компетентність;
- К7 - здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Так, застосовуючи системно-структурний аналіз до моделювання процесу педагогічного менеджменту на його першому етапі, ми взяли за основу процес розвитку особистості, її діяльність і професійні одиничні дії. Причому й особистість, і її спрямованість, як і її діяльність та окремі дії, можуть бути взяті в їх загальному, особливому або одиничному значенні. Необхідно лише, щоб ця цілісність обов'язково була відокремлена і визначена. Потім ми з'ясовували, які елементи цієї цілісності, а також автономні її частини, не розкладені в межах даної системи.

На наступному етапі нашого дослідження ми спробували розкрити найбільш суттєві, загальні зв'язки між елементами, між кожним із них і цілісністю. Це були як односторонні причинні зв'язки, так і взаємозалежні впливи у процесах функціонування, поведінки та розвитку цілого явища. Далі ми виявляли необхідну й достатню кількість підструктур у моделі педагогічного менеджменту, в які або на перетині яких розташуються всі елементи аналізованої цілісності.

Отже, в основі педагогічного моделювання повинна покладатись не модель процесу, а модель особистісно-професійної ситуації, творчої діяльності майбутнього викладача. Модель особистості педагога формулюється не тільки в поняттях «якостей особистості», але й в термінах, що описують той соціальний досвід, який передбачає ці якості та технологію діяльності педагога, відбирає і експлікує цей культуротворчий «досвід» [11, с. 97].

Таким чином, під моделлю викладача-фахівця ми розуміємо не тільки вузькопрофесійні знання та вміння, але й основні властивості особистості, гармонійний розвиток яких лежить в основі управлінської та моральної культури, а також тих цінностей, які будуть спрямовані на розвиток культури, прогрес і загальнонаціональні інтереси нашого суспільства.

Список використаної літератури

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – К. – Черкаси : ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. – изд-ие 3-е. – М. : Политиздат, 1972. – 496 с.
3. Сигов И.И. Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля // Научно-методические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. – Л. : Изд-во ЛТК, 1974. – С. 3-25.

4. *Лавриков Ю.А.* О модели профессиональной подготовки экономиста [Текст] / Ю.А. Лавриков // Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров.– Л. : МВССО, 1983. – С. 3-15.
5. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1986. – №2. – С. 75-84.
6. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н.Н. Нечаев. – М. : Изд. МГУ, 1985. – 113 с.
7. *Дахин А.Н.* Моделирование в педагогике. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
8. *Питер Ф. Друкер.* Эффективный руководитель / Питер Ф. Друкер.; [пер. с англ. О. Чернявской]. – М. : Издательство Вильямс, 2007. – 224 с.
9. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 237 с.
10. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 9-17.
11. *Крюкова Е.А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация : монография / Е.А. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2000. – 196 с.

Татьяна Иванова

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье анализируются проблемы моделирования педагогических процессов, в частности проектирования модели педагогического менеджмента преподавателя непедагогического профиля. Описываются виды и этапы моделирования педагогических процессов. Раскрыта сущность моделирования педагогического менеджмента, показана его структура, функции и критерии оценивания.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, моделирование, проектирование, преподаватель.

Tetyna Ivanova

MODEL OF THE NONE-PEDAGOGICAL TYPE TEACHER'S PEDAGOGICAL MANAGEMENT

The paper analyzes the problems of modeling processes of teaching, namely the design of model teachers non-teaching pedagogical management profile. Describes the types and stages of simulation modeling pedagogical process. The article is devoted essence of pedagogical management, it shows the structure, functions and criteria of evaluation.

Key words: *pedagogical management, modeling, designing, teacher.*

Одержано 01.11.2011 р.

ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 378.14

Олена Семенов,
м. Київ

АКАДЕМІЧНА ЛЕКЦІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ФЕНОМЕН

У статті на прикладі лекцій відомих учених минулого і сьогодення розглянуто ознаки, властивості, принципи укладання тексту академічної лекції. Приділено увагу деяким мовним засобам текстової організації. Доведено необхідність вивчення режисури і засобів мовленнєвої індивідуальності професійного комунікативного жанру.

Ключові слова: академічна лекція, науково-навчальний текст, режисюра тексту, мовні засоби, мовленнєва індивідуальність.

Ускладнення професійно-комунікативних завдань підготовки у вищій школі, акцентування уваги передусім на самостійній роботі та її технологічному забезпеченні й водночас уже доволі системна невдоволеність учасників навчального процесу лекційним викладанням актуалізують вимоги більш чітко окреслити підходи до побудови й оцінки ефективності академічної лекції. Практичний досвід підтверджує: дія лекційного матеріалу повинна стимулювати й розвивати, передусім не систему знань, а мислення й навички самостійної дослідницької роботи. Отже, сьогодні зростає потреба реалізувати такі функціональні пріоритети лекцій, як *мотиваційно-ціннісна* (вплив на розвиток пізнавальних потреб, інтересу, цінностей слухачів), *професійна* (створення умов для професійного самовизначення, саморозвитку слухачів), *методологічна* (лекція демонструє авторський підхід до постановки, вибору стратегії вирішення проблеми, прогнозування). Фактично йдеться про дотримання критеріїв академічної лекції, запропонованих свого часу ще мовознавцем О.Потебнею, істориком В.Ключевським, дидактом Ф.Буслаєвим: науковість, логічність, єдність думки і змісту, нерозривність теорії і фактів, висока емоційність. Дотримання чи реалізація таких функцій сприяє опануванню

«культури професії» (А. Вербицький) і формуванню культури особистості.

Однак практика вузівського викладання засвідчує ще доволі консервативну перевагу педагогічного впливу над педагогічною взаємодією. Наявна й недооцінка гуманістичних, педагогічних цінностей навчальних курсів у виробленні системи переконань і ціннісних орієнтацій студентської молоді. Покликання ж викладача вищої школи, – аргументує академік І. Зязюн, – у навчанні учнів своєю Поведінкою, своїми Знаннями, своєю Людяністю.

Отже, питання «бути чи не бути університетській лекції сьогодні» дослідники пов'язують насамперед із лектором, його досвідом текстотворення, прагненням до самовираження, що знаходить вияв у індивідуальному стилі викладання: авторських стилістичних прийомах застосування різних мовних засобів для установки морально-психологічного контакту на спільну творчу діяльність, створення атмосфери пізнавально-емоційного спілкування викладача з аудиторією.

У науково-довідкових і навчально-методичних джерелах лекцію розглядають як «дидактичну модель», «метод навчання», «технологію освіти», «форму і засіб навчання». Найбільш вдалим вважаємо визначення академіка С. Гончаренка: «Лекція – це систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу предмета, методів науки» [1, с. 189]. Така характеристика спонукає розглянути академічну лекцію як професійний комунікативний феномен, науково-педагогічний комунікативний процес, багатоаспектне дійство, що дозволяє захопити вихованців «власними емоціями, інтересом, бажанням ... з власної волі залучитися до запропонованої педагогом навчальної діяльності» [7, с. 33].

На моделі освітнього процесу, ключовими ідеями якого виступають пізнання – знання – інтелект – афект – цінності – воля – досвід – проект – дія, наголошується у «Проекті концепції розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні», авторами якої є академіки В. Андрущенко та І. Зязюн. Розвитку творчої індивідуальності педагогів присвячені фундаментальні праці О. Отич. Функціональне наповнення і систему моніторингу якості лекційного викладання пропонують Г. Кисметова, С. Костогриз, Г. Красильникова, Г. Ткачук [2; 3], особливості культури і техніки

мовлення викладача вищої школи розглядає Т. Пічугіна [9], діалог як засіб побудови суб'єкт-суб'єктних відносин – І. Зязюн, Е. Помиткін, Т. Щербан та ін.

З урахуванням публікацій вищенаведених авторів у межах статті з'ясуємо деякі аспекти культури академічної лекції у вимірах педагогічної дії відомих учених минулого і сьогодення: властивості, принципи укладання, мовні засоби текстової організації наукових текстів. Джерельною базою для аналізу виступають друковані та записані автором тексти лекцій Н. Абашкіної, Н. Волошиної, І. Зязюна, О. Лавриненка, Л. Мацько, Н. Ничкало, О. Отич, М. Пентилюк.

Систематизація й узагальнення різних наукових підходів дає можливість припускати, що академічна лекція – це своєрідна педагогічна система, сукупність дидактично спресованих інформаційних блоків, тісно пов'язаних внутрішніми системними зв'язками і пронизаних особистісним смислом. Її мета – закласти основи наукових знань, познайомити з методологією наукового дослідження з відповідної дисципліни і разом з тим забезпечити науково-педагогічну взаємодію викладача і студентів. У такому контексті загострюється увага до культури тексту академічної лекції, укладання якого важливо здійснювати з урахуванням наступних принципів.

Принцип *професійної значущості* виявляється в повідомленні необхідних відомостей із галузі професійної сфери діяльності; *науковості* – полягає (за Ю. Сорокіним) у дослідженні об'єктивного (істинного) змісту речей і явищ та їх взаємодії. *Новизна* професійно орієнтованої інформації, її пізнавальної цінності характеризується наявністю теоретичних положень, нових знань, які обґрунтовані на основі фундаментальних або прикладних наукових досліджень і розкриваються в авторській концепції, оцінці певного явища чи факту. *Доступність* фахівцям однієї чи кількох галузей означає зрозумілість, легкість сприйняття інформації, відповідність повідомлення комунікативній сприйнятливості користувача. Принцип *змістової завершеності* реалізується в цілісності розкриття намічених завдань. Зростає і вага *принципу інтертекстуальності*, суть якого – діалог із певною чужою смисловою позицією, на взаємодії «своєї» і чужої мови (залучення читача до авторського міркування).

Відповідно розширюється палітра ознак і властивостей науково-навчального тексту, зокрема цілісності, членованості, логічної зв'язності, інформаційної, емоційно-оцінної, спонукальної насиченості, завершеності, послідовності, комунікативності, проблемності, діалогічності. Зокрема, *цілісність* тексту передбачає внутрішню організованість, смислову єдність, цілісне оформлення початку й кінця твору, переходи між частинами тексту, що забезпечується визначеними мовними одиницями. *Логічну зв'язність* наукового тексту забезпечують мовними одиницями, які виражають причину і наслідок, умову й наслідок (*тому що, зважаючи (з огляду) на це, через те, що; оскільки, завдяки тому, що; внаслідок (в результаті) цього, у зв'язку з цим, згідно з цим, у цьому (такому) разі (випадку), за цих (таких) умов, на цій підставі*).

Інформативної, оцінної насиченості (ступінь смислової і змістової новизни лекції) досягають шляхом доказовості та об'єктивності викладу, насиченості вузькоспеціалізованими і загальнонауковими термінами. Така ознака, як *діалогічність* виражається у використанні проблемних запитань, цитат, оцінних мовних засобів тощо. Так дослідник повідомляє про мету розгляду відповідної теми (*зупинимось на*), кваліфікує свої дії (*розглянемо, проілюструємо, наведемо приклад*), прагне висловити власне бачення стосовно певної проблеми, подискутувати з фахівцями. Ознаками мови академічної лекції вважають також точність наукової термінології, вірогідність вихідної інформації, критичність у відборі фактів.

Важливо, щоб дія лекційного матеріалу спонукала студента до подальшого занурення в текст конспекту чи підручника (бажано того ж автора). Наприклад, у навчальних книгах академіка Л. Мацько замість звичних монологічних текстів із нейтральним тоном отримуємо насолоду працювати з новими текстовими нормами діалогічного мовлення:

«Мова є найпотужнішою впливовою системою. Тільки вона здатна забезпечувати повне ефективне спілкування, тобто таке, в якому досягається мета і зберігається комунікативне співробітництво, певна рівність комунікантів, персоніфікація людини як особистості у соціумі і його культурі» [5, с. 234].

Однак далеко не завжди писемний текст дає можливість повноцінно відтворити лекцію. Відчути справжнє враження і професійне задоволення можна насамперед лише тим, хто був присутній в аудиторії. На відміну від конспекту чи підручника лекція – це безпосереднє встановлення зв'язку студентів з навчальною дисципліною, своєрідна синергія викладача і студента. Саме індивідуальність лектора вивищує лекцію перед іншими джерелами навчальної інформації.

Звернемося до секретів педагогічної майстерності відомих учених. Лекторам-початківцям варто поміркувати над ідеями цінності особистості, які обґрунтував видатний український педагог А. Макаренко. Актуальними є й ідеї цінності акторської майстерності, запропоновані К Станіславським.

До речі, саме на поєднанні цих ідей була вибудована лекторська система професора механіки і талановитого педагога вищої школи А. Мінакова (1893 – 1954). Її головне кредо автор визначив так: «Лектор – це вчений, філософ, артист і вихователь» [4, с. 56]. Власною викладацькою діяльністю відомий дослідник пропагував режисуру лекції: її змісту, поведінки в аудиторії, режисуру інтонації та жесту, відчуття часу. Пізніше відомий філософ і педагог, продовжувач ідей А. Макаренка І. Зязюн напише: «...Учитель уособлює в самому собі творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму» [8, с. 455].

Достатньо продуманими вважаємо поради А. Мінакова щодо роботи над текстом лекції як художнім твором, в якому обов'язково повинні бути зав'язка, розвиток сюжету, розв'язка і «певна емоційна крива» [4, с. 78]. Йдеться про максимальну емоцію, головну ідею, що має пронизувати кожне заняття. Водночас, зауважував учений, лекцію не варто розглядати як закінчений твір, вона лише його частина.

Додамо до цих міркувань важливість і такої якості, як культура слухання лекції. При цьому скористаємося дослідженнями психологів О. Леонтьєва, М. Жинкіна, В. Зінченка, що стосуються сприймання лекції, психічного процесу відображення людиною змісту тексту при безпосередньому впливі на органи чуття. Важливою умовою успішного сприймання є потреба, зацікавленість, внутрішня мотивація.

Слухачам, як показує вузівська практика й опитування студентів, необхідний час на декодування змісту усного мовлення (час на переведення її в план уявлень і понять). Фраза, що складається з 5-9 смислових одиниць і вимовляється на одному подиху, утримується оперативною пам'яттю лише впродовж кількох секунд. Фраза, що складається з більшої кількості смислових одиниць, не може бути схоплена свідомістю слухачів одразу. До моменту завершення такої фрази звуковий образ її початку може зникнути з оперативної пам'яті слухачів, а це викличе труднощі у смисловому декодуванні фрази і в точному розумінні її смислу. Таким чином, мовлення лектора, смисл якого не сприймається свідомістю слухачів, руйнує увагу аудиторії.

Усвідомлення лекційного тексту – це осягнення розумом, осмислення структури і змісту тексту через аналіз вербальної форми тексту. Значною мірою усвідомлення сприйнятого залежить від досвіду, фонових знань особистості, оперативної пам'яті, творчого мислення, ступеня концентрації уваги на інформації, яку необхідно сприйняти. Наслідком сприймання тексту є розуміння його смислової структури. Йдеться про розкриття сутності предметів та явищ, описаних у науковому тексті, усвідомлення зв'язків, стосунків і залежностей між ними. Це означає, що реципієнту важливо вміти порівняти пропонований зміст із наявними знаннями для того, щоб вилучити нову для себе інформацію й, відповідно, нове знання. Мислительна обробка отриманої інформації відбувається шляхом поділу тексту на смислові частини; виділення ключових слів; сортування смислових частин за їх значенням і ознаками; співвідношення вилученої інформації з існуючими знаннями; визначення новизни отриманої інформації, можливості її використання у практичній діяльності; згортання інформації, зведення її до основних положень. Виявом (підсумком) розуміння вважають інтерпретацію тексту, тобто вміння слухача подати власне бачення отриманої інформації.

Складові успіху лекції, за А. Мінаковим, – і в *режисурі інтонації* викладу науково-навчального матеріалу. Важливу роль на лекції відіграє чітка, звучна, відточена вимова, різноманітність тональних рисунків, чистота і ясність тембру, гнучкість, рухомість, адаптивність, емоційна насиченість і виразність фрази і сугестивність. Потрібно вирішити, де і який наголос (логічний,

емфатичний), яку інтонацію застосувати для загострення уваги чи інтелектуального відпочинку слухачів.

Тут вартує уваги досвід роботи Академії педагогічної майстерності (керівник – І. Зязюн) і зокрема лекції професора О. Лавриненка з проблем удосконалення техніки мовлення. Для вчителів і викладачів вищої школи досить важливими є запропоновані ним тренувальні вправи на розвиток мовленнєвого дихання, голосу, дикції й орфоепії. Поставити застуджений чи відновити втомлений голос допомагають вправи, спрямовані на правильне дихання, розминку і тренування активних м'язів мовленнєвого апарату, відпрацьовування правильної артикуляції кожного голосного і приголосного звука.

Перед лекцією завжди важливий орфоепічний тренінг, доводить мистецтвознавець П. Овчиннікова: «Уся попередня робота над змістом тексту й аналізом умов комунікації підєнанивець, коли читець (не в інтересах стилістики, а в силу слабого знання мови) порушує норми наголосу, пропускає необхідні чи додає непотрібні літери і чужі звуки, інтонаційно підкреслює зовсім не ті місця тексту, котрі потребує зміст» [6, с. 341].

Т. Пічугіна ділиться досвідом роботи семінару педагогічних знань для викладацьких кадрів, який понад тридцять років працює при кафедрі психології, педагогіки та права Національного університету «Львівська політехніка» [9, с. 65]. Зокрема, доводить авторка, обов'язкова умова гарного мовлення – це зрозуміла й чітка дикція. Внаслідок недбалості у звуковимові мовлення стає невиразним і нерозбірливим. Це виявляється в «з'їданні» кінцевого приголосного чи звуків у середині слова, звучанні «крізь зуби». Нерухома верхня і м'ява нижня губи заважають чіткій і правильній вимові багатьох свистячих і шиплячих приголосних. Мовлення часто буває нерозбірливим унаслідок швидкого темпу, коли слова нібито «настрибають» одне на одне. Говорити треба плавно, привчитися чітко артикулювати ротом, широко його відкриваючи. Основою дикції є злагоджена й енергійна робота всіх м'язів, які беруть участь у мовленнєвому процесі.

Слід виховувати і культуру паузи й наголосу. До речі, такою культурою добре володіють І. Зязюн і Л. Мацько. Поєднання певних інтонаційних елементів у мовленні лектора (збільшення інтенсивності голосу, різнотемпова структура фраз, емотивні

інтонемами, інтонемами важливості тощо) засвідчує індивідуальний інтонаційний стиль.

Однак, наголошує у своїх педагогічних порадах А. Мінаков, «інтонація в зошиті зникає. Тому варто говорити: «Підкресліть слово». А ще краще випустити це слово зовсім, а потім сказати, що забули, впишіть, прошу. Отже, це слово потрібне» [4, с. 78].

Емоційна взаємодія, що ґрунтується на співтворчості, і набуті знання втіляться у нових дослідженнях, науковому пошуку учнів, допоможуть молодим викладачам сформувати власну манеру викладання. Тому важливою для лектора вважав А. Мінаков і **режисуру форми**: початок лекції, навіть вхід в аудиторію. Сам майстер ніколи не починав лекцію одразу, спочатку пропонував деякі запитання, цим самим вивчаючи настрій слухачів, а потім вимовляв першу фразу. Часто ця фраза була неочікуваною, стосувалася філософії, бібліографічних відомостей, відомих фактів із різних наук. Це могла бути і цитата (А. Мінаков пропонував вести щоденник цитат відомих філософів, учених, політичних діячів). Звичайно, тут, власне, йдеться також про соціокультурний досвід, професіоналізм, знання психології студентів і технології педагогічного процесу і, безумовно, стаж викладацької роботи. Отже, дійсно, педагог має відчувати життя аудиторії і «виконувати лекцію» разом зі слухачами, а не перед нею» [4].

Режисуру лекції збагатили наші сучасники. Лекції Н. Абашкіної, відомого вченого з порівняльної педагогіки, завжди переконували слухачів щодо виховання потреби нещадної вимогливості лектора до себе. Вчена доводила: насамперед через інтерес та інтелектуальні відчуття важливо досягати активного сприйняття й осмислення основного змісту. Для цього слід раціонально використовувати силу голосу, темп мовлення, смислові паузи, ставити проблемні запитання. Підтримати атмосферу інтелектуального пошуку викладач може висвітленням дискусійних проблем.

Характерними рисами лекцій відомого методиста, академіка Н. Волошиної завжди були бадьорість, діловитість, упевненість, зосередженість, а ще творча схвильованість. Саме через погляд вона логічно визначала рівень зацікавленості аудиторії інформацією, дізнавалася про настрій і психоемоційний стан учнів. Не завжди слід прагнути до проблемності будь-якою ціною, –

доводила Н. Волошина, – реальніше зробити вибір, пам'ятаючи, що проблемне навчання забезпечує більш високу стійкість засвоєння матеріалу, але вимагає часу.

Лекції Л. Мацько – це лабораторія мовної майстерності, навчаючи якій у курсах стилістики і риторики, дослідниця виробляє у студентів усвідомлене ставлення до мови. Для досягнення ефекту індивідуального спілкування радить уникати мовленнєвих штамів, працювати над мовними зворотами, які увиразнять інформацію. Згоду з думкою співбесідника висловлює такими мовними засобами: *підтримую Вашу думку стосовно...*; незгоду – *Важко погодитися з тим, що...* З метою отримання від співбесідника інформації стосовно певного питання застосовує такі конструкції: *Як ви вважаєте; Чи згодні ви з тим, що.* Для уточнення або доповнення потрібної інформації послуговується такими мовними кліше: *Що ви мали на увазі; Уточніть, прошу... Наведіть приклад...*

Відомий лінгводидакт М. Пентилюк серед прийомів активізації діяльності студентів на лекції пропонує такі: прийом співучасті – використання дієслів першої особи множини (*зазначимо, зупинимося на таких аспектах*); прийом навіювання (апелювання до спільності професійних, соціальних інтересів); прийом текстового очікування (подається спочатку факт, а відтак його пояснення); прийом психологічної паузи (5-7 секунд) між блоками наукової інформації; прийом парадоксальної ситуації – одна подія розглядається з різних боків; прийом постановки проблемного питання (формулювання на початку лекції проблемного запитання й пошук відповіді на нього впродовж заняття спільно зі слухачами); прийом використання фактичного матеріалу, засобів наочності, прикладів (залучення статистичних даних, таблиць, графіків, наведення прикладів-ілюстрацій).

Професор О. Отич включає у свої лекції елементи короткого діалогу з аудиторією, ставить декілька мініпроблем і вимагає самостійних дій студентів, спрямованих на вирішення проблем.

Науковий діалог із академіком Н. Ничкало спонукає до розвитку мовленнєвих умінь представити власну думку в гармонії форми і змісту. Свої лекції вчена готує з дотриманням основних принципів англійського філософа-лінгвіста Пола Грайса: кількість інформації («Не говорити більше чи менше, ніж потрібно для

виконання поточних цілей діалогу»); якість («Не говорити того, що вважаєш хибним або для чого не маєш достатніх підстав»); спосіб («Уникай неоднозначності, будь лаконічним і організованим»); «комунікативна співпраця», що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки.

На лекціях в академіка І. Зязюна ми обов'язково стаємо свідками, як народжується і пульсує думка. Посилення аргументації, – зауважує вчений, – обґрунтування положень, переконання повинні йти паралельно за двома напрямками: раціональному й емоційному.

Отже, узагальнення дослідницьких матеріалів дає підстави окреслити академічну лекцію як цілісний комунікативний блок, педагогічну систему, що має чітку, логічну структуру із внутрішньо завершеними частинами, насиченими відповідною термінологією та ознаками. У центрі моделі такої лекції особистість викладача, яка повинна поєднувати в собі вченого, філософа, вихователя та режисера, й особистість студента. Ефективність режисури академічної лекції впливає як на ефективність навчання в цілому, так і на якість вищої освіти. Ці питання розкриємо в подальших наукових студіях.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кисметова Г.Н. Лекция в вузе как средство активизации познавательной деятельности студентов педагогического университета: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Кисметова Галия Нагибудаевна. – Самара, 2004. – 227 с.
3. Костогриз С.Г. Академічна лекція в системі моніторингу якості навчального процесу / С.Г. Костогриз, Г.В. Красильникова, Г.С. Ткачук // Вісник Хмельницького національного університету. – 2009. – №2. – С. 237-242.
4. Лишевский В.П. Педагогическое мастерство ученого: о преподавательской деятельности профессора А.П. Минакова / В.П. Лишевский. – М. : Наука, 1975. – 120 с.
5. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. [для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 675 с.
6. Овчиннікова А.П. Виразальні засоби мовного дискурсу у мистецтвознавстві: дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.01 / Овчиннікова Альбіна Петрівна. – К., 2002. – 405 с.
7. Отич О. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / О.М.Отич; за ред. І.А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
8. Педагогічна майстерність: хрестоматія / Упоряд.: І.А. Зязюн, Т.Г. Дмитренко

та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 462 с.

9. Пічугіна Т. Покращення лекторської майстерності викладача вищої школи – шлях до професійної майстерності / Т. Пічугіна // Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 61-69.

Елена Семенов

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье на примере лекций известных ученых прошлого и настоящего времени рассмотрены основные черты, принципы составления текста академической лекции. Уделено внимание и некоторым языковым средствам текстовой организации. Доказана необходимость изучения режиссуры и средств речевой индивидуальности профессионального коммуникативного жанра.

Ключевые слова: *академическая лекция, научно-учебный текст, режиссура лекции, речевые средства, речевая индивидуальность.*

Olena Semenog

ACADEMIC LECTURE AS A PROFESSIONAL COMMUNICATIVE PHENOMENON

The properties, principles of making academic lectures text are presented on the example of lectures texts of famous scientists of past and present days in the article. Attention is paid to some linguistic means of textual organization. It is proved the necessity of studying the direction of speech and individual professional communicative genre.

Key words: *academic lecture, scientific and educational text, text direction, language tools, speech individuality.*

Одержано 06.11.2011 р.

УДК 37.013.77:7

*Віталій Пилипчук,
м. Київ*

СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ В ГУМАННОМУ КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

У статті визначається вплив культури на активізацію педагогічної дії щодо пізнання сутності людини, її гуманної суті, прагнення до її піднесення та самовираження. Розглядається розвиток суб'єктності вчителя й учня в унікальних особливостях гуманістичної основи культури самопізнання етичної основи світу, його самотворенні та узгодженні з суспільним баченням людського світоустрою.

Ключові слова: *суб'єктність, гуманізм, культура, етика.*

Сучасний вплив культури на всі сфери життєдіяльності, включаючи сферу освіти та культурної комунікації, формує чуттєвість людини, мислення, дії та їх вольову регуляцію, вимагає осмислення власних, регіональних і глобальних проблем в контексті гуманістичної парадигми. Тим самим підкреслюється завдання вчительської спільноти – пізнання сутності людини, її гуманної суті, прагнення до її піднесення і самовираження. Наше дослідження виходило зі стратегії сучасного гуманного аспекту розвитку суб'єктного поля вчителя й учня в етичній складовій культури як духовних джерел і способів розвитку цілісної особистості, її світосприймання, світобачення та світорозуміння. Споконвічне намагання освіти «сповна» використовувати класичний потенціал культури щодо діяльності людини для виходу на посткласичні перспективні вектори розвитку завжди торкалося гуманістичних принципів та на їх беззастережній верифікації новітнього культурного простору, який для більшості сучасників залишався не до кінця дослідженим і усвідомленим.

З теоретико-методологічних, методичних і технологічних позицій дану проблему розглядають українські та російські вчені Г. Балл, М. Берулава, О. Бережнова, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, О. Отич, О. Рудницька, Г. Саранцев та ін. Але теоретико-методологічні й методичні дослідження не розкривали культурологічні можливості щодо забезпечення суб'єктності учительсько-учнівського поля, зорієнтованого на етичний аспект культури, для зміцнення загальної гуманістичної спрямованості освіти.

З огляду на виокремлення впливу етичної культури на гуманізм суб'єктного учнівсько-учительського поля важливим є звернення до мети дослідження як до усвідомлення унікальних особливостей гуманістичної основи культури в суб'єктному самопізнанні світу, його самотворенні та узгодженні з суспільним баченням людського світоустрою.

Зорієнтованість наукової школи академіка І. Зязюна на узгоджену систему неперервної освіти та креативність її вчительської та викладацької спільноти реалізується в педагогічній майстерності, акмеологічній новизні якостей системної цілісності її

знакових елементів: гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, педагогічних здібностей і педагогічної техніки.

Учитель має бути зорієнтований на основну методологічну засаду гуманізації – «постійно враховувати момент суб'єктивності в розумінні внутрішнього світу свого вихованця, а також оцінці його діяльності» [1, с. 18]. Але повинно вкорінитися розуміння, що зведення професійної підготовки педагогів до практичної роботи (уміння навчати й виховувати) без формування в педагогів методологічної компетентності є підготовкою без перспективи. Зусилля поодиноких «викладачів-методологів» теж не зарадить справі. Потрібна системна опора на наукові школи, розширення методологічної спрямованості численних «методологічних семінарів» у закладах вищої освіти, послідовне розширення методологічної підготовки, а саме: формування методологічної грамотності, ширше – методологічної культури, нарешті – методологічної компетентності [9, с. 3-4].

Методологічна освітня культурна компетентність завжди узгоджена з власне культурою. *Культура* має сенс настільки, наскільки вона зберігає можливості відтворення людини, яка відповідна сучасному рівню розвитку та мотивації акмеологічної перспективи. Способом відтворення людини в культурі є освіта. Масштабність проблеми людської суб'єктності не дозволяє освіті фетишизувати розвиток людини на засвоєнні лише «дидактики перетвореного соціального досвіду» (за І. Зязюном). Важливішим є можливість саморуху вектора розвитку й інтенсивності актуалізації вроджених потенцій суб'єктних сил індивіда до інтегральної суб'єктності Людини в самостійно створеному нею унікальному й узгодженому зі світами всіх людей, що колись жили, живуть і будуть жити на Землі, світі. Світ, який кожний виявляє в собі, є інтерсуб'єктивний світ (світ для кожного), тобто – перерізи об'єктивованих смислів у неповторному їх об'єднанні. «Інший» (інша людина-світ) конститується при цьому не тільки як природно-тілесно-психічний феномен, але й як суб'єктивність, яка конститує свій власний смисловий світ, і як трансцендентна суб'єктивність, яка конститує, в свою чергу, суб'єктивність Інших. Людина вже не задовольняється образом суб'єкта «впущеного в буття», а взаємопов'язана досвідом, створеним

образом світу та самоствореним власним образом, стверджується на рівні «діяча буття».

Тим самим жива людина підноситься вище культури (за К. Вентцелем [4, с. 6-11] з його критикою систем приховано-авторитарного виховання і вимогами надання вчителю й учню права на творчість за вільного прояву своєї індивідуальності) і педагогіка має розглядати культуру як спосіб вирощення людини, змістовну й дійову основу розвитку особистості з виокремленням знакових аспектів чисельних означень культури.

Академік В. Степін формулює і розвиває якісно новий підхід до розуміння культури як складно зорганізованої системи надбіологічних програм людської діяльності. Відомо, що будь-яка складно організована система повинна утримувати інформацію, яка забезпечує її стійкість. Система відтворюється відповідно інформації, яка закріплена і представлена у відповідних кодах. Тоді з точки зору загальної системи ідей треба і в соціальних організаціях виявити інформаційні структури, які грають роль, аналогічну функції генів у формуванні й розвитку біологічних циклів. Соціокод переходить від людини до людини, від покоління до покоління. Тобто культура містить надбіологічні програми, які регулюють соціальне життя [6, с. 7].

Завдання вчителя в культурологічному аспекті полягає в сприянні тому, щоб дитина не боялася масштабів безцінного історичного культурного спадку, а зуміла почути поклики внутрішньої власної культури, відчула себе її творцем. При такому підході людина стає справжнім творцем культури. Культурні смисли освіти й виховання розглядаються як її основні смисли. Тобто попри всі історичні тенденції глобальною метою освіти виступає людина культури. Педагогіка розглядає культуру як освіту (за Й. Гессеном) [5], де зростає і мужніє людина з притаманними їй свободою, гуманністю, творчістю, духовністю, адаптивністю (за Є. Бондаревською) [2]. Людина культури має високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, незалежність суджень, уміння здійснювати вільний вибір змісту своєї життєдіяльності, лінії поведінки, способів свого саморозвитку.

У філософії розглядається нейтральність вчинку щодо моральної оцінки. Якщо розглядати інтенцію (від лат. *intentio* – прагнення (наміри, мета) за П. Абеляром (з його намаганням

розуміння того, у що він вірить), то варто зупинитися на відмінності між вчинком і наміром (інтенцією): моральній оцінці з боку Бога підлягає лише намір людини (недоступний пізнанню іншими людьми), у той час як будь-який вчинок сам по собі є нейтральним. Для вчителя подібний висновок має бути знаковим моментом практичної діяльності. Педагогічній реакції на вчинок учня має передувати намагання вчителя досягнути й попередити наміри учня, стимулювати вчинки, які щодо споконвічних виховних традицій бажані суспільству і є узгодженими з точкою зору учня.

Вчителі мають звернути увагу й на такий момент. У Фоми Аквінського інтенція означає «образ» речі пізнання, яка знаходиться в душі й відрізняється від самої цієї речі; інтенція – це засіб для досягнення предмета, який належить пізнанню, але не сам предмет, що пізнається. Інтенція і вибір складають два основних елементи, які спрямовуються практичним розумом вільного морального акту волі. У цьому зв'язку вчителеві варто пам'ятати іронізування Паскаля відносно єзуїтського способу «спрямовувати наміри», тобто – виправдовувати благими намірами неблаговидні вчинки.

Насамперед іронія Паскаля стосується самого вчителя і батьків, які не можуть подолати спокуси «святої неправди» для «філософського» виправдання певної сумнівної педагогічної дії, яка, за великим рахунком, є примітивним і невиправданим обманом, створенням хибної моделі дійсності.

Вчитель має торкатися тонких і неоднозначних сутностей проблеми. Тому інколи має вдатися до «парадоксального» – негайної зрозумілої й коректної, але «частинної» реакції та перенесення в часі «основної» педагогічної дії з метою своєї (та й учнівської) рефлексії й самовизначення щодо проблеми. Саме тому педагогічна етична система за своїм смыслом не прагне бути завершеною системою, її метою є аналіз смислоутворення (від найпростішої фіксації просторово-часового положення об'єкту, до розсуду ідеальних («побачених») предметів, від первинної рефлексії на сприйняття до розмірковування про смислові основи культури і фундаментальні структури людського існування).

Слово при цьому залишається головним знаряддям духу. Та вчителеві завжди варто пам'ятати, що там, «де потурбувалися щодо

духу, слово не залишиться в недбалості, як і навпаки – слову не надаси гідності, якщо не збережеш свою велич духу». При цьому у другому випадку не допоможе не тільки те, що ти вивчиш «всі джерела Цицерона і повз тебе не пройдуть непоміченими ні твори греків, ні сучасників», але навіть те, що «ти зможеш говорити красиво, вишукано, мило, витончено, вагомо, строго, мудро і, що вище понад усе, просто...» [7, с. 17].

Вже Конфуцій започаткував поняття синтетичної якості «жень», яке цілком відповідає сучасній гуманності, людяності й виявляється в таких більш часткових якостях, як справедливість, вірність, щиросердність та ін. Л. Бруні (Аретино) створив цілісну концепцію «гуманістичної освіти і занять», яка «удосконалює й прикрашає людину, надає їй гідності, витонченості та якоїсь шляхетної прямої». Філософ виокремлює *справедливість*, яка на кшталт решти моральних добродітностей є досконалою (включає в себе будь-яку добродітність) і співрозмірною (передбачає не робити нічого більше того, що потрібно для досягнення користі, й нічого менше того, бо інакше виникли б труднощі) [3, с. 49].

Академік І. Зязюн своєю послідовною позицією в аналізі сучасних добродітностей педагога сприяє, на нашу думку, розвінчання намагання деяких «гуманістів» доповнити культурологічну суб'єктну парадигму освітніх можливостей для гуманізації суспільних відносин у сучасному демократичному світі гіпотетичним припущенням, що з розвитком цивілізації на світовій арені набувають сили нові чинники, «демократизм» яких дозволяє більшій (або сильнішій) спільноті вимагати (зокрема, з позиції «жорстокості», за О. Музиченком) у певної частини людства слухняного слідування в кільватері цієї «демократії». Поряд із силами протидії такому свавіллю вчителі мають бути твердо переконані, що попри будь-яку силову деформацію людяності освіта повинна настійливо дотримуватись гуманістичної парадигми, бо лише така її спрямованість крок за кроком наближатиме до появи справедливого глобального земного суспільства.

Етика (гр. *ethika*, от *ethos* – звичай, норов, характер) постає культурною основою цивілізації і є філософською дисципліною, яка вивчає мораль, моральність. Традиційно (ще від стоїків) відбувається поділ на логіку, фізику й етику. Етика як наука про

природу людини часто співпадала з антропологією. В системі І. Канта (етика як наука про належне) розвинено ідеї так званої автономної моральної етики, заснованої на внутрішніх очевидних моральних принципах, яку протиставлено етиці гетерономній, що виходить із будь-яких певних зовнішніх відносно моральності умов, інтересів і цілей. Етика, незважаючи на «системну» множинність, концентрується навколо проблеми добра і зла. Наприклад, філософія як «ліки» для душі (за Л.А. Сенекою) зводиться до етики, яка з відстороненого дослідження блага та доброчинності остаточно стає засобом кристалізації інтимних переконань, концентрації на житті свого «Я» й досягнення стану врівноваженої постійності (*constantia*) на основі вагомості мотивації вчинків за рахунок найважливішого критерію моральності – совісті. Без цього, вважає Л.А. Сенека, неможливе досягнення благодаті, яка є достатньою для вшанування богів й закономірним біблійським імперативом – «золотим правилом: вчиняй щодо іншого так, як він, на твою думку, повинен вчиняти щодо тебе, не чини зла іншому» [12].

Учитель постає чи не єдиним світським представником, який наповнює «золоте правило» найбільш гуманним змістом. Він доводить учневі, що не емпатування в дії «іншого» є основою гуманного вчинку, а використання найменшої можливості для вчинку, який не зробить зла людині навіть за цілковитої впевненості, що «інший» неодмінно вчинив би тобі зло в аналогічній ситуації. При цьому важливо, щоб учитель і учень були «однієї крові», жили, як вже наголошувалося, в узгодженому вчительському й учнівському баченні світу, який дозволяє пізнання істини та навіть творення нового (сакраментальне «бердяєвське» – чи може бути щось нового у світі, який має все). За А. Адлером, кожний індивідуум як частину свого життєвого стилю створює собі уявлення про себе і про світ [13, с. 101]. За І. Зязюном, світ має поставати і звичним, і творитися учнем – оригінально, з любов'ю, прозоро для всіх. Сприйняття світу таким, як він є, наповнення його своїм «Я» й іншим «Ти» стимулює розвиток суб'єктності. Пієтет до себе і до іншого унеможливорює деградацію суб'єктного начала, зігріває перспективою величі світу для людей і безмежної ідеї його олюднення, «прожиття» людиною. Один із філософів із гіркотою

констатував: «Ти» оголошено священним, але поки що не визнано таким же «Я» [10, с. 52].

Як наслідок, учитель не замислюючись має прощати все те, що, за його переконанням, поганого особисто для нього зробив учень, діяти так, щоб максима волі учня стала для вчителя законом (за перефразованим академіком І. Зязюном імперативом Канта) і, узагальнюючи педагогічну дію, переводити її у ситуацію, за якої неявно дає учню відчути біль учителя та його мовчазне запитання: «...але як простити зло, котре цим вчинком ти завдав собі?» [10, с. 77]. Тобто стає зрозумілим постання гуманізму в ренесансному уявленні не лише як оволодіння античною мудрістю, але, щонайважливіше, як повернення до самопізнання та самовдосконалення.

В основі гуманізму (лат. *humanus* – людський) завжди лежатиме переконання в безмежності можливостей людини та її здібностей до вдосконалення, вимога свободи й захисту достоїнства особистості, ідея про право людини на щастя, задоволення її потреб і інтересів та забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку повинно бути кінцевою метою суспільства.

Сучасна педагогічна доктрина мало акцентує увагу на тому, що акт надання переваги істинному в сфері почуттів і волі є джерелом моральної свідомості (за Ф. Brentano, який стверджував, що внутрішній досвід не містить у собі кантівського поділу на «речі в собі» і явища). Для вчителя з його глибинним педагогічним поєднанням предметного знання з розвитком моральної свідомості учня має бути трюїзмом, що учень приймає установку на діяльність не на як «творення чогось», а на творчу активність із включенням своїх емоційно-почуттєвої, інтелектуальної і вольової сфер. Тобто діяльність (за Е. Фроммом) має бути «настроєна» на принципи й цінності гуманістичної етики (найвища з них – любов) і на відновлення гармонії між індивідом і природою, особистістю і суспільством [15]. Діяльність має виникати не під впливом зовнішніх дій і причин, а внаслідок внутрішніх, тобто саморуху, самодіяльності, становлення людської особистості з природною легкістю... Жодні зовнішні каталізатори не можуть бути шляхом опанування «освітнього матеріалу». Е. Фромм вважав, що головною потребою особистості є встановлення системних відношень із оточуючим світом, оскільки людина весь час існує у

двох іпостасях, відчуваючи одночасно і природний, і соціальний вплив.

Діяльність внутрішнього творчого начала змушує учня зупинятись на фундаментальних віхах знання, викликає вибірковість знання й оптимізує царину знань «за визначенням». Учитель повинен сприяти саморуху учня, берегти його від дидактогеній, а локальні невдачі (і свої, і учня) виправдано долати разом за суб'єктним правилом: «Я – перила мосту над бурхливим потоком: тримайся за мене той, хто може триматися! Але милицями не стану я вам» [10, с. 34).

Отже, за рахунок стимульованого освітою саморуху вектора розвитку й інтенсивності актуалізації вроджених потенцій суб'єктних сил індивіда до інтегральної суб'єктності людина самотійно створює унікальний світ, який має бути узгоджений зі світами всіх людей, що колись жили і живуть на Землі. Тому завдання вчительської спільноти полягає в супроводі зростання людини культури, яка не задовольняється образом суб'єкта, «впущеного у буття», а взаємопов'язана досвідом, «усіма» створеним образом світу і самоствореним власним образом і стверджується на рівні «діяча буття» в якому «Людина – Людині – Людина», а тому «інший» (інша людина-світ) завжди є позитивом людяності. Етика вчителя має ґрунтуватися на так званій автономній моральній етиці, яка засвоєна на внутрішніх очевидних моральних принципах і яку протиставлено етиці гетерономній (виходить із будь-яких певних зовнішніх відносно моральності умов, інтересів і цілей). Завдання вчителя в культурологічному аспекті полягає в сприянні тому, щоб дитина не губилася в масштабах безцінного історичного культурного спадку, а зуміла почути поклик внутрішньої власної культури, відчула себе її творцем. Учитель постає чи не єдиним світським представником, який наповнює «золоте правило» найбільш гуманним змістом. Учитель, не замислюючись має прощати все те, що, за його переконанням, поганого особисто для нього зробив учень, і, узагальнюючи педагогічну дію, переводити її у ситуацію, за якої неявно учень відчуває біль учителя і його мовчазне запитання: «...Але як вибачити зло, яке цим вчинком ти завдав собі?».

Подальші дослідження мають бути спрямовані на узгодженість предметних методик навчання в цілісній системі різнопредметних

компонентів гуманної культури суб'єктного розвитку з опорою на етичне бачення культурного спрямування, яке наголошує на тому, що людське життя виконує своє призначення, якщо воно удосконалює й прикрашає людину, надає їй достоїнства, витонченості та шляхетної прямої.

Список використаної літератури

1. *Берулава М.Н.* Принципы гуманизации образования / М.Н. Берулава // Инновации в образовании. – №5. – 2001. – С.18-37.
2. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов на Дону : Булат, 2000. – 366 с.
3. *Бруни Леонардо Аретино.* Введение в науку о морали / Бруни Леонардо Аретино // Антология мировой философии: Возрождение. – Мн. : Харвест; М. : ООО «Издательство АСТ», 2001 – 298 с. – С. 39-59.
4. *Вентцель К.Н.* Культура и воспитание / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – Вып. 1. – М. : Влади, 1992. – С. 6-11.
5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
6. *Запесоцкий А.С.* Культурология и педагогика: проблемы взаимосвязи / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – №6. – 2010. – С. 3-7.
7. *Зязюн І.А.* Гуманістична парадигма в освіті / І.А. Зязюн // Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Одеса : Астропринт, 1997. – С. 4-9.
8. *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А. Зязюн. – К., Черкаси: ЧПУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
9. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Краевский, В.Е. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
10. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого. / Фридрих Ницше; [пер. с нем.]. – М. : Интербук 1990. – 301 с. – (Сер. «Страницы мировой философии»).
11. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред І.А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
12. *Столяров А.А.* Сенека Луций Анней / Словарь Кирилла и Мефодия. – Режим доступу: [www. KM. Ru](http://www.KM.Ru)
13. *Фейдимен Джемс Д., Фрейгер Р.* Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Джемс Д. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М.: [б. в.], 1996. – 430 с.
14. *Франческо Петрарка.* Книга о делах повседневных / Франческо Петрарка // Антология мировой философии: Возрождение. – Мн. : Харвест; М. : ООО «Издательство АСТ», 2001 – 298 с. – С. 16-19.
15. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм / [пер. с англ.]; общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.

Виталий Пулиничук

СУБЪЕКТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ В ГУМАННОМ КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

В статье определяется влияние культуры на активизацию педагогического действия в познании гуманной сущности человека, стремления к её возвышению и самовыражению. Рассматривается развитие субъектности учителя и учащихся в уникальных особенностях гуманистической основы культуры, самопознании этической основы мира, его самосоздании и согласовании с общественным видением человеческого мироустройства.

Ключевые слова: субъектность, гуманизм, культура, этика

Vitaliy Pulupchyk

INDEPENDENCE TEACHER AND APPRENTICE IN THE GUMANNOM IN THE CONTEXT OF CULTURE

The article is determined by the influence of culture on enhancing teacher training actions in the cognition of human entity seeking humane to its elevation and self-expression. Discusses the development of personality teachers and students in the unique features of the humanistic Foundation of culture, self cognition ethical foundation world, its samosoz danii and harmonization with the social vision of the human world.

Key words: independence, humanity, culture, ethics.

Одержано 10.11.2011 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 378.147

*Наталія Миропольська,
м. Київ*

ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ПЛАСТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлюються питання, пов'язані із підготовкою майбутніх учителів до виховання пластичної культури школярів, пропонуються методики залучення учнів до мистецтва хореографії.

Ключові слова: *пластична культура, підготовка майбутнього вчителя, естетичне становлення.*

Втрата паритетного розвитку раціонального і емоціонального, чому сьогодні ми є свідками, загрожує естетичному становленню дитини, що означає поповнення рядів молоді із невизначеними смислоцінними орієнтирами, якій дедалі складніше знаходити власне місце серед обставин нинішнього громадського життя. Залучення учнів до мистецтва як відчуття свята, відчуття, якого в загальноосвітній школі, як і загалом в житті, не вистачає, може допомогти у поліпшенні істотних вимірів внутрішньої самовизначеності молоді людини, розвитку її творчих здібностей, пов'язаних з конструктивною діяльністю зі створення нового в будь-якій галузі – соціальній, мисленнєвій, прикладній.

Мистецтво хореографії має зайняти своє почесне місце серед чинників естетичного розвитку школярів, їхньої пластичної культури, яка поєднує граційність і витонченість фізики людини з її внутрішньою наповненістю. Нехтування цим видом мистецтва, що, за висловом Л. Блок, означає систему «художнього мислення, яка оформлює виразність рухів» [1, с. 25], призводить до порушення естетичного ідеалу калокагатії, що стверджує єдність фізичної вправності і доброчесності (фізичну і моральну досконалість)

людини, те, що давньогрецький скульптор Поліклет показав у своїй знаменитій статуї «Дорифор».

Актуальність статті викликана необхідністю підготовки майбутніх педагогів до активної, творчої, соціально-значущої і сповненої особистісного смислу життєдіяльності, пафос якої вони мають передати учням.

Розуміємо, що в загальноосвітній школі дуже часто неможливо займатись хореографією (як правило, відсутні вчителі-професіонали). Але навчити учнів органічно і природно поєднувати інтелектуальні й пластичні зусилля або принаймні переконати чи навіяти їм повагу до цього синтезу можна і в звичайній загальноосвітній школі, якщо починати з початкової школи та враховувати вікові інтереси цих школярів і далі – в основній і старшій школі: від навчання свідомому виконанню загальнорозвивальних вправ і рухливих ігор, спрямованих на корекцію тілобудови, постави, ходи, погляду до пластичного «проживання» певних соціальних ролей, коли учні діють від імені різних персонажів, завдяки чому здобувають безцінний життєвий досвід, тренують і розвивають здатності до спілкування, не забуваючи про власну зовнішню привабливість – **красу психофізичних якостей**.

Ми начебто соромимось краси зовнішньої, яку мають всі танцюристи, але їхня врода, не обов'язково дана батьком і матір'ю, викликана і розвинута рухом і музикою, які ще на рівні підсвідомості облагороджують дитину, викликають духовне піднесення, що відбивається на її зовнішності.

З метою поліпшення стану пластичної культури учнів потрібно готувати майбутніх вчителів (як початкових класів, так і **будь-яких навчальних предметів**) до елементарної роботи в такому напрямі. Цій темі присвячені нечисленні наукові розвідки (О. Комаровська, О. Отич, Г. Ніколаї, В. Рагозіна, Л. Цветкова) та практично орієнтований досвід подібної підготовки (А. Коротков, А. Тараканова, В. Чуба та ін.).

Тому пропонуємо згадати гімнастичну систему Франсуа Дельсарта – засновника науки про тілесну виразність, ідеї якого започаткували нове розуміння руху, поєднуючи гімнастику і мистецтво. Або ритмічну систему Е. Жак-Далькроза, який вважав,

що в основу всього покладено ритм, отже необхідно розвивати ритмічну культуру і почуття ритму. Створивши систему музично-ритмічного виховання (власне, ритмічну гімнастику), він розробив систему розвитку пластичної свободи і виразності, систему тренувань, що сприяє народженню абсолютного слуху і здібностей до імпровізації. До речі, саме в цей історичний період український режисер-новатор Лесь Курбас сформулював ідею актора – філософа, актора – мислителя, який відчуває і тримає протягом всієї дії **ритм** і одухотворено вписується в ритмічний ансамбль вистави. Тільки тоді вистава живе, вона хвилює думки і серця глядачів: «Все на світі має свій внутрішній ритм – людина, птах, дерево, будова..., моя мова, і вітер, і не тільки ритм для вуха, звуковий, але ритм і просторовий» [6, с. 28]. Якщо актор «впіймав» і відчув ритм образу, тоді він зможе перевтілитись. Цей ритм вистав йому допомагали створювати композитори Р. Глієр і Ю. Мейтус, художники: плакатно-спрощені, з обмеженням кольору декорації А. Петрицького, або конструктивістські декорації В. Меллера. Але наріжним каменем перетворення була психологія акторської гри, побудована на відчутті ритму. Л. Курбас товаришував з видатним психологом Л. Виготським, який в ті роки працював у Харкові, а серед студійців режисера був у майбутньому знаний радянський психолог, академік О. Запорожець, якого саме співпраця з Л. Курбасом надихнула на заняття психологією.

Сьогодні детально ці проблеми досліджують і впроваджують у Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка під керівництвом доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри мистецької педагогіки та хореографії Г. Ніколаї [4].

Можна готувати майбутніх вчителів різних навчальних дисциплін за програмою Л. Алексєєвої, яка називала вчителя «режисером радості». Звертаючись до загальноосвітньої школи, вона у власній програмі «Художній рух» запропонувала вправи: загальнорозвивальні (наприклад, «Прання»), на напруження і розслаблення («Пальма»), динамічні вправи по колу з виконанням різних надзавдань. Все це йде під музичний супровід, розвиваючи у дітей у такий спосіб музично-рухову культуру. Своїм завданням Л. Алексєєва вважала розвиток відчуття ритму, музичної пам'яті, виховання у дітей любові до музики та естетичного смаку. Мета –

гармонійно розвинути дитину, використовуючи рухо-пластичні вправи, навички свідомого ставлення до своїх рухів, зацікавити, пробудити бажання рухатися [5, с. 224-238].

Російська вчена І. Кулагіна пропагувала цей метод на першій Всеросійській конференції з балетознавства (Москва, 1992), а в 1999 р. випустила посібник для викладачів загальноосвітньої школи і закладів додаткової освіти «Художній рух. Метод Л. Алексєєвої» (перевидання у 2002 р.).

Що реально ми маємо сьогодні в загальноосвітній школі стосовно пластичної культури учнівської молоді? У *початковій школі* – три базові дисципліни з мистецтва: «Музика», «Образотворче мистецтво» або інтегрований курс «Мистецтво», який завойовує все більшу учительську аудиторію.

Згідно з тільки-но прийнятим Державним стандартом початкової загальної освіти освітня галузь «Мистецтво» передбачає 2 години на тиждень. Матеріал, пов'язаний з хореографією, наявний саме в інтегрованому варіанті навчального предмета «Мистецтво».

Наводимо, як приклад, інформацію з діючого сьогодні підручника для 3 класу (автори Л. Масол, Е. Белкіна). Він включає серед інших такі завдання, пов'язані з розвитком пластичної культури і залученням до мистецтва хореографії:

1. Слухання фрагментів з балетів «Спляча красуня» П. Чайковського, «Петрушка» І. Стравінського, «Попелюшка» С. Прокоф'єва, «Кіт у чоботях» В. Гомоляки.
2. Пантоміма під музику В. Косенка «Петрушка».
3. Розділ «Загадки Терпсіхори».
4. Іконографія: Е. Дега «Блакитні танцівниці»; Дж. Т'єполо «Менует»; П. Кончаловський «Марго танцює».
5. Словникова скринька: адажіо, па – де – де, галоп, менует, вальс, хоровод, лібрето.

Матеріалу небагато, але, разом з цим, певною мірою інформує дітей про цей жанр мистецтва.

2010 р. видано навчально-методичний посібник А. Тараканової «Танцюйте з нами» [7] для викладачів хореографії загальноосвітньої школи (1-4 класи), де детально, фахово подано різні типи вправ і танців як для дітей, яким просто цікаво займатись хореографією, так і для учнів, чиє навчання спрямоване безпосередньо на виконавське мистецтво. Важливо й те, що автор

підкреслює виховну мету майже кожного із запропонованих танців і вправ.

Цікаві творчі напрями хореографічної роботи в початковій школі пропонує В. Рагозіна: музичний, ритмічно-руховий, хореографічний, оздоровчий, активно-творчий, світоглядний, морально-етичний, інтелектуальний, комунікативний, психолого-корекційний, реалізація завдань яких відбувається через зміст художньо-естетичного виховання засобами естетизації. Він включає ритмічні вправи, підготовчі, вправи для загального розвитку, хореографічні, вправи художньої і ритмічної гімнастики, танцювальні вправи і танці, музично-ритмічні ігри і художньо-творчу хореографічну діяльність [8, с. 40-62].

Певним «проривом» у вихованні пластичної культури для початкової загальної освіти є російська програма поліхудожнього розвитку школярів 1-4 класів «Живий світ мистецтва» [2]. Серед тем завдань відзначимо такі, як: різноманітність міміки обличчя, жестів, рухів тіла, ніг, рук; імпрровізаційні сценки з образотворчим і музичним рішенням; музично-ритмічні імпрровізації; відчуття ритмічної культури; пластичний рух під музику різного характеру у певно заданому просторі, окресленому на підлозі; індивідуальні і колективні композиції; танцювальні фантазії за заданими елементами, предметами і образами з різних казок (1 клас);

- рухова гра-імпрровізація; відтворення в рухах різних за характером творів одного жанру; створення «діалогу» руху між героями балетної вистави; моделювання поведінки, рухів героїв залежно від характеру простору; рухове зображення характеру темпу в музиці (2 клас);

- пластичне зображення конкретного міфічного билинного героя у дії; рухова фантазія під музику; дієве знайомство з обрядами (3 клас);

- твори-фантазії в танці, русі групи дітей або однієї дитини, що розповідають відомий літературний характер; рухова танцювальна імпрровізація з лялькою в руках на передачу характеру героя – персонажа лялькового театру (Арлекін, Коломбіна, П'єро); музично – рухові ігри; передача внутрішніх якостей героя через особливості зовнішнього обліку і характеру; сценічна поза за образотворчою картиною, скульптурою; відчуття співрозмірності, відповідності танцювальної композиції в різному предметно-

просторовому середовищі: танцюємо в королівському палаці (менуєт, гавот), на балу у парку (вальс); на веселому карнавалі (ча-ча-ча); танцювальні імпровізації на основі фрагментів літературних творів (наприклад, Р. Кіплінга «Мауглі») (4 клас).

Для *основної школи* навчальний предмет «Мистецтво» пропонує: у 5 класі знайомство з танцем «хоровод», його історією; є фотозображення В. Писарєва, О. Філіп'євої, сцени з балету М. Скорульського «Лісова пісня»; ілюстрація картини М. Реріха «Скоморохи Скула та Єрошка».

У 6 класі (автори Л. Масол, О. Гайдамака, О. Комаровська, І. Руденко) порівняно до інших мистецтво хореографії репрезентовано досить об'ємно: по-перше, з'являються вправи на рух: спробувати передати характер мелодії М. Римського-Корсакова «Шехерезада» жестами; до фрагменту балету А. Кара-Караєва «Сім красунь» передати пластичну характеристику кожної з красунь; створити власний пластичний супровід до індійської пісні-танцю (відбувається елементарне знайомство з позиціями рук в індійському танці – мудра). Згадуються військовий і світський танці Китаю, подано фото сцен з балетів Л. Мінкуса «Боядерка», О. Градського «Мауглі», Р. Глієра «Червоний мак», К. Дебюссі «Післяполуденний відпочинок Фавна», А. Хачатуряна «Спартак», І. Стравінського «Агон» і картина художника Р. Булла, написана під впливом балету; скульптура А. Валієва «Ікар», в якій втілено образ С. Лифаря, фреска Софійського собору «Скоморохи».

Майбутні вчителі мають можливість ознайомитися і практично оволодіти програмою з хореографії, розробленою В. Рагозіною та О. Попиком, яка пропонує різноманітні види пластичної діяльності, наприклад, у 8 класі – творчу імпровізацію, диско та джазову гімнастику, історико-побутовий танець, елементи та композиції стандартизованих танців, танцювальні композиції, танцювальну гімнастику.

У 9 класі розпочинається новий базовий навчальний предмет «Художня культура», де є окремий розділ «Хореографія – вид сценічного мистецтва».

Старша школа. У підручнику за 10 клас (автори – Л. Масол, Н. Миропольська, О. Гайдамака) присвячено вивченню художньої культури України, де танцювальне мистецтво представлено

родинно-обрядовими піснями й танцями, знайомством з театрами опери та балету України.

У підручнику за 11 клас (автори Н. Миропольська, Л. Масол, Е. Белкіна, О. Гайдамака) знайомимося з художньою культурою світу. Хореографічному мистецтву присвячено теми «Франція – батьківщина класичного балету», «Танцювальна стихія Й.Штрауса», «Танець «чардаш» – душа угорського народу», «Російський балет. Видатні балетмейстери і танцівники», «Танець в індійському кіно», «Японський театр Но і театр Кабукі», «Латиноамериканські мелодії та ритми» та ін.

Розповідаємо про значущість іконографічного методу, наводячи приклад з балетмейстером Шарлем Дідло. Відомо, що не існувало наявних результатів його мистецтва, окрім пушкінських слів, державінських віршів та декількох мемуарів. І тільки гравюри 1830 – 1840 рр. Федора Толстого стали прямим графічним доказом балетів Ш. Дідло «Еолова арфа», «Ехо», у якого в юні роки Ф. Толстой брав уроки танцю [1, с. 507-525].

За вже згаданою програмою В. Рагозіної й О. Попика учень у старшій школі повинен мати уявлення про особливості хореографії та її зв'язок з музикою, сценографією (костюм, світло, декорація); знати термінологію бальної хореографії; правила бального етикету; уміти вільно рухатись по лінії танцю; виконувати рухи самостійно і погоджувати рухи в парі; володіти елементами тренажної системи сучасної хореографії і технікою виконання основних рухів сучасних хореографічних стилів; елементами пантоміми; виражати власну оцінку виконанню танцювальних рухів товаришами; відчувати потребу у творчому самовираженні засобами хореографії; орієнтуватися у поняттях «бальний» та «бально-спортивний» танець.

Звичайно, згадані аспекти підручників несуть здебільшого просвітницький пафос, підвищують історико-культурну ерудицію учнів з хореографії. А школі надзвичайно потрібні вчителі хореографії, які зуміють перетворити вихованців у чудових «лебедів» – пластичних, красивих, з гордою поставою, поглядом, адже психофізичні контури, як відомо, дуже часто перетворювально трансформуються у внутрішні, що передбачає внутрішню впевненість молодого людини у собі, її сформовану гідність, самоповагу, неприниженість.

О. Отич підкреслює значущість шкільних уроків хореографії, де дитина знаходить і правила поведінки, і пізнає почуття колективізму, і набуває почуття міри. Танцюристів, – пише вона, – «завжди можна впізнати за підтягнутістю, гарною поставою, зібраністю й разом з тим – свободою ходи, її граційністю, гарною фігурою, акуратністю. Вони енергійні, мають розвинене естетичне почуття та гарний смак» [3, с. 120].

Уроки хореографії (художнього руху, ритміки) естетизують, тобто збагачують і розвивають, особистість учня. Завдяки емоційному фундаменту, вони збалансовують і нейтралізують такі бінарні опозиції, як: учень – навколишнє, ratio – emotio, урок – позаурочна діяльність, інваріантні ознаки – індивідуальні ознаки тощо. Гармонійне конструювання та врахування значущості пластичних форм перебування учня в школі відкриває перспективи нових творчих форм їх існування завдяки введенню елементів художньо-рухових методів пізнання і експансію образності.

Представляючи життєвий матеріал естетичною стороною, пластичне мистецтво, по-перше, активізує діяльність естетичного смаку, по-друге, створює передумови для включення в естетичний простір тих особистісних сфер життєдіяльності, які поки що там представлені не були.

Список використаної літератури

1. Блок Л.Д. Классический танец: история и современность / Любовь Дмитриевна Блок. – М. : Искусство, 1987. – 556 с.
2. Живой мир искусства : программа полихудожественного развития школьников 1-4 классов. – М. : Институт художественного образования РАО, 2005. – 40 с.
3. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
4. Ніколаї Г.Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак-Далькроза : методичні рекомендації [для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів] / Галина Юріївна Ніколаї. – Суми : Сумський ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 34 с.
5. Программы дополнительного художественного образования детей [Текст] / [Т.А. Копцева]. – М. : Просвещение, 2005. – 237, [2] с. : табл.
6. Танюк Л. Монологи / Леся Танюк. – Харків : Фоліо, 1994. – 383 с.
7. Тараканова А.П. Танцюйте з нами : навч.-метод. посіб. / Аліса Павлівна Тараканова. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 160 с.
8. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : посіб. для вчителя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 210 с.

Наталья Миропольская

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ ПЛАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье освещены вопросы, связанные с подготовкой будущих учителей к воспитанию пластической культуры школьников, предлагаются методики приобщения учащихся к искусству хореографии.

Ключевые слова: пластическая культура, подготовка будущего учителя, эстетическое становление.

Natalia Myropolska

TO THE QUESTION OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR THE UP- BRINGING OF PUPILS' PLASTIC CULTURE

The article describes the questions, connected with future teachers' training for the up-bringing of schoolchildren's plastic culture, methods of involvement of schoolchildren to the choreography art have been proposed.

Key words: plastic culture, future teachers' training, esthetic becoming.

Одержано 05.11.2011 р.

УДК 373.015.31:7: [008]

*Любов Кравченко,
м. Полтава*

КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ

Виявлено культуротворчий потенціал національної шкільної художньо-естетичної освіти, охарактеризовано інтегрований навчальний курс художньої культури на засадах особистісного та культурологічного наукових підходів.

Ключові слова: художня культура, художньо-естетична освіта, людина культури, освітньо-художній простір, культуротворчий потенціал.

Українське суспільство вже досить тривалий час знаходиться у трансформаційному процесі. Мультикультуралізм суспільної буттєвості, плюралістичність культуротворчих ідей, поліцентризм

світосприйняття формують у сучасної особистості потребу пошуку адекватних форм освоєння світу та життєтворчості, відповідальність за особистісний вибір. Поряд із цим посилюється тенденція національної самоідентифікації, самовияву етнічної приналежності, переосмислення підходів до розуміння культурного буття українського народу в контексті світового й європейського освітньо-культурного просторів. Це потребує суттєвого розширення усталених знань, цінностей, норм, зразків життєдіяльності з новими соціокультурними орієнтирами суспільства, прилучення, в першу чергу, учнівської молоді до відродження національної культури, невід'ємної від світових культурологічних процесів. Середня школа має стати осередком креативної діяльності особистості, тим освітньо-художнім середовищем, яке інтегрує широкий спектр культурних засад: від народних звичаїв – до загальнолюдських цінностей; від масових форм художньої культури – до високих зразків художньої творчості; від опанування художньої національної свідомості – до формування полікультурної «людини світу». Цьому має сприяти вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу, зокрема, інтегрованого курсу «Художня культура» в 9 класі основної та старших класах профільної школи (10 клас – «Художня культура України», 11 клас – «Зарубіжна художня культура»).

Дослідженню проблеми сприяли праці Ю. Борева, М. Кагана, Ю. Лукіна, В. Селіванова та ін., у яких теоретики культури та мистецтвознавці визначають сутність і специфіку художньої культури, виявляють її системні зв'язки як елемента людської культури і форми творчого буття особистості. На власну позицію авторки статті вплинули роботи педагогів, філософів, психологів, мистецтвознавців, що займалися загальними питаннями художньо-естетичного виховання (І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, Б. Ліхачов, Б. Теплов, Б. Юсов); проблемами різних видів мистецтва (Д. Кабалевський, Л. Коваль, О. Рудницька, В. Сухомлинський, Г. Тарасенко, О. Щолокова та ін.); визначенням специфіки естетичного виховання молоді різних вікових категорій (С. Анічкін, О. Мелік-Пашаєв, Л. Печко та ін.). Вагомість у контексті дослідження має концепція діалогічності культур М. Бахтіна.

Сучасні вчені (І. Бех, О. Дем'янчук, В. Кудін, І. Зязюн, Н. Миропольська, М. Лещенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Уланова, Т. Шевченко, В. Шпак, О. Федій, В. Чепель та ін.) досліджують проблеми художньо-естетичної освіти та виховання, формулюють психолого-педагогічні підходи до художнього виховання й навчання в закладах освіти та культури, розробляють питання позашкільної художньої освіти та виховання, закономірності формування естетичної культури школярів і студентів, впливу мистецтва на духовний світ особистості. На особливу увагу заслуговує обґрунтування Л. Троєльніковою художньо-освітнього простору як культуротворчого чинника розвитку українського суспільства в ХХ ст. [5].

Мета даної статті полягає у виявленні культуротворчого потенціалу шкільної художньо-естетичної освіти, характеристики шкільних навчальних курсів художньої культури в контексті особистісного та культурологічного підходів.

Змінена освітня парадигма, наповнена особистісним виміром, ставить людину в центр культури, а саму культуру робить дієвою – так формулюється основна ідея культурологічного підходу як засобу концептуалізації особистісної освіти в умовах сучасних модернізаційних процесів. За такого підходу навчальний заклад можна розглядати як освітнє мікросередовище, у якому зростає та мужніє людина, де створено всі умови для поступу особистості до своєї самобутності для максимальної реалізації індивідуальних здібностей, інтелектуальних, моральних і креативних потенціалів, потреби в самореалізації.

Якщо, за О. Бондаревською та І. Зязюном, визначити в якості основоположної мети особистісно орієнтованої освіти людину культури, важливо підкреслити: це тип особистості, сутнісне ядро якої становить гуманність, духовність, здатність до життєтворчості: «Людина культури володіє високим рівнем самоосвіти, почуттям власної гідності, самоповаги, незалежністю суджень, умінням здійснювати вільний вибір змісту своєї життєдіяльності, лінії поведінки, способів саморозвитку» [2, с. 13]. Значущою характеристикою людини культури є співробітництво та відсутність зорієнтованості на деструктивні дії. Вчені визначають такі ознаки людини культури:

- вільна особистість, здатна до самовизначення, яка володіє якостями громадянина;
- особистість із почуттям власної гідності, самодостатності, самодисципліни, незалежністю суджень, здатна орієнтуватися у світі духовних цінностей, робити вибір і відповідати за свої вчинки;
- людина, що може здійснити правильний вибір свого життєвого шляху, реалізувати потребу особистісного та професійного зростання;
- духовна особистість, здатна до виховання й самовиховання духовних потреб у пізнанні, красі, спілкуванні, в пошуках сенсу життя, щастя, ідеалу;
- творча особистість, що прагне до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах життєдіяльності, поєднує аналітичне та інтуїтивне мислення;
- адаптивна особистість, здатна до життя у визначеному культурному просторі, в умовах діалогу культур, ринкової економіки, нової релігійної ситуації, міжетнічного спілкування;
- людина з естетичним смаком, витонченими манерами, розумінням краси й гармонії, відповідальним ставленням до свого фізичного й психічного здоров'я, здатністю забезпечувати благополуччя власної сім'ї і країни [1; 2; 5].

Це ставить перед шкільною художньо-естетичною освітою, окрім інформативної насиченості знаннявого компоненту, виховання в молоді таких якостей, як: громадянська самосвідомість, почуття власної гідності та самоповаги, відповідальність за власні вчинки й життєвий вибір, рефлексії, плекання власної індивідуальності. Освітня система навчального закладу має орієнтуватися на кінцевий продукт діяльності – випускника зі сформованими загальнолюдськими цінностями, духовну й креативну особистість, що має знання з людинознавства, філософії, етики, естетики, світової та української художньої культури та може творчо використовувати ці знання в обраній ним сфері.

У зв'язку зі сказаним вище, шкільна художньо-естетична освіта, зокрема, дисципліни інтегрованого курсу «Художня культура», мають особливе значення, оскільки в естетичному компоненті шкільної освіти закладено потужний потенціал наскрізного культурологічного міжпредметного і поліпредметного

узагальнення знань, реалізації особистісних і соціальних потреб художньо-естетичного розвитку учнівської молоді на відповідному віковому етапі її соціалізації, формування світоглядних орієнтацій і компетентностей, виховання прагнення до творчої самореалізації та духовного самовдосконалення у процесі опанування універсальних і національних культурних цінностей упродовж життя.

На нашу думку, завдання курсу «Художня культура» більше знаходяться у контексті технологічного конструкта особистісно-культурологічного підходу, певною мірою не враховують цілісності й багатоаспектності художньої культури як феномена, надаючи перевагу мистецтву, залишаючи поза увагою міфотворчість, прадавні світоглядні уявлення, художню літературу тощо [6]. У цьому аспекті дещо порушується принцип цілісності сприйняття суб'єктом навчання художньо-освітнього простору школи, країни, світу та себе в ньому. Культурологічний підхід у вивченні предметів художньо-естетичного циклу загальноосвітніх навчальних закладів, як нами вже зазначалося, має враховувати мікросередовище існування й життєтворчості людини. Таке бачення місця інтегрованого начального курсу «Художня культура» вимагає вивчення учнями не тих тем, які не вивчалися з інших споріднених предметів, а творчого забезпечення вчителем поліпредметних і міжпредметних зв'язків, які дають змогу провести системний культурологічний аналіз явищ і феноменів художньої культури, особливо в 11 класі, учні якого за своїми віковими та інтелектуальними можливостями вже можуть розуміти досить складні узагальнення й формувати компетентність полікультурного сприйняття світу.

Ця компетентність має засновуватися на розумінні художньої культури як способу людського буття, що охоплює зміст того, що людина робить і чим живе. Сукупний соціальний досвід людства, його знання, цінності, норми, зразки, виражені в мові, піснях, танцях, звичаях, традиціях, віросповіданнях, світогляді, ідеології, моралі, законах тощо, формують потреби, мотиви, правила, мету і зміст діяльності, є соціально і особистісно виправданими та необхідними, що посилює аксіологічний потенціал особистісно-культурологічного підходу в контексті визначеної проблеми дослідження. Тому значущим вважаємо визначення Л. Троєльнікової: «Художня культура – це творча діяльність не

тільки сучасних поколінь, а й успадковані способи і форми художньої діяльності, вироблені попередніми поколіннями, засвоєні сучасниками художні цінності, способи і засоби сприйняття творів мистецтва (включаючи способи їхнього збереження, поширення, репродукції, пропаганди), а також художня освіта й методи дослідження мистецтва» [5, с. 11]. Характеризуючи феномен художньої культури з цих наукових позицій, вчена доповнює його поняттям «художньо-освітня творчість», визначаючи такі чинники «творення суб'єктом самого себе» у процесі опанування художньої культури: індивідуальне переживання загальнозначущого; створення системи духовних цінностей, що постійно й динамічно розвивається; неперервності творчості, свободи особистості, її суб'єктивних здібностей і використання можливостей інших людей.

Шкільна художньо-естетична освіта загалом і навчальні дисципліни художньої культури зокрема мають базуватися на методологічному культурологічному принципі входження особистості в культуру, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Навчально-освітнє середовище школи – це простір, насичений духовними цінностями, переживаннями, розуміння яких сприяє становленню особистості як людини культури. І мистецтво тут, за висловом О. Рудницької, має не лише виступати в ролі самодостатньої системи, а й виконувати свою творчу, об'єднувальну функцію синтезу гуманітарного знання [4]. Мистецька освіта, маючи свій, притаманний їй об'єкт і предмет, водночас повинна враховувати культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, розкривати взаємозв'язки з основами загальної професійної педагогіки, історією, народознавством, етикою, шкільними курсами основ філософії та естетики тощо. Перед навчальною дисципліною «Художня культура» в теоретичному і технологічному аспекті особистісно-культурологічного наукового підходу постають такі завдання: розкриваючи на основі кращих світових і вітчизняних зразків художньої творчості сутність культури, специфіку категорій відображення й вираження, особливості різновидів художніх творів, розвивати в учнів сприйняття та розуміння, формувати естетичні переживання й цінності у процесі інтерпретації та виконання власних художніх творів. При цьому важливо не

забувати, що розкриття суспільного значення художньої культури, формування компетентностей особистості до усвідомленого поширення та споживання кращих її зразків є вагомою освітньою місією школи в цілісному освітньо-художньому просторі. Це складний процес предметної педагогічної технології, який супроводжується, за словами О. Рудницької, «пізнанням парадоксів, дилем, антиномій, припущенням поліваріантних висновків, тобто потребує тих якостей мислення (і від учителя, й від учня – *Л. К.*), що найбільше відповідають сучасним педагогічним вимогам розвитку творчої особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни середовища» [4, с. 34].

Виходячи зі сказаного вище, ґрунтуючись на теоріях «естетичного поля», «актуалізації особистісного начала», «формування ціннісних орієнтацій», «комплексного впливу мистецтва на духовний розвиток особистості», «художньо-творчого розвитку» та «поліцентричної інтеграції», узагальнених М. Лещенко [3], визначаємо складники культуротворчого потенціалу сучасної шкільної художньо-естетичної освіти:

- особистісно значущий: пізнання особистістю себе, формування креативних здібностей; залучення до художньої діяльності, у процесі якої розвивається комплекс відповідних компетентностей; професійна орієнтація та розкриття в собі нахилів до професій, пов'язаних із художніми можливостями людини; пізнання особистістю середовища як художньо-освітнього простору існування; формування навичок контролю за власним фізичним, розумовим, естетичним розвитком; самовиховання духовності особистості, якісних естетичних смаків і конкурентоздатного світобачення; уміння відрізнити неякісні зразки масової культури та споживання, виявити їхню справжню естетичну й етичну цінність та спрямувати власну оцінну діяльність у русло позитивних суспільних і громадянських вимог;

- суспільно зумовлений: бачення художньої культури як універсального соціального феномена, який забезпечує розуміння загальнолюдських і національних цінностей, образів та ідеалів, усвідомлення своєрідності людства, подібності та відмінності культурних традицій; реалізація суспільної педагогічної макротехнології естетичного виховання як потужного засобу формування креативних здібностей значної групи населення –

учнів середньої загальноосвітньої школи; професійна орієнтація старшокласників на професії, пов'язані з художньою діяльністю (образотворче мистецтво, музика, хореографія, архітектура, будівництво, дизайн, культурологія тощо); залучення до єдиного художньо-освітнього простору музеїв, художніх галерей, театрів, філармоній, закладів художньо-естетичної освіти та культури; дитячих центрів, мистецьких дитячих шкіл, вищих навчальних закладів різного фаху; створення комфортного освітнього метасередовища для особистісного вираження й реалізації потреб кожної людини в художній творчості.

Отже, наші аналітичні оцінки базуються на баченні художньо-естетичної культури у знаннєвому та технологічному аспектах загальної середньої освіти як базового її компоненту, оскільки інтегрований освітньо-художній простір, наповнений високими духовними й естетичними зразками, має сприяти цілісності виховного впливу на особистість учня, підготовці його до життя як активної, креативної, відповідальної за власний вибір і самостійної особистості. Це передбачає накопичення досвіду художньої діяльності та формування художньої культури насамперед учителя, адже йому необхідно суттєво розширювати власні знання, удосконалювати методичну майстерність і художньо-естетичну компетентність. Підготовка майбутнього вчителя художньої культури в педагогічному виші на засадах особистісно-культурологічного підходу становить перспективний напрям вирішення проблеми.

Список використаної літератури

1. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования: [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени).
2. *Зязюн І.* Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії / І. Зязюн // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №5-6. – С. 12-16.
3. *Лещенко М.* Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання / Марія Лещенко; Академія пед. наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – 2-е вид., доп. – К. : Гротеск, 1996. – 192 с.
4. *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. *Троєльнікова Л.О.* Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у ХХ столітті [Текст]: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 26.00.01 – теорія та історія культури / Троєльнікова

Людмила Олексіївна; Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. – К., 2009. – 40 с.

6. Художньо-естетичний цикл. 5-11 класи : програми для загальноосвітніх закладів. – К. : Ірпін, 2005. – 232 с.

Любовь Кравченко

КУЛЬТУРОСОЗИДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виявлен культуросозидающий потенциал национального школьного художественно-эстетического образования, дана характеристика интегрированного учебного курса художественной культуры на принципах личностного и культурологического научных подходов.

Ключевые слова: *художественная культура, художественно-эстетическое образование, «человек культуры», образовательно-художественное пространство, культуросозидающий потенциал.*

Ljubov Kravchenko

CULTURED CREATE POTENTIAL OF NATIONAL SCHOOL ARTISTICALLY-AESTHETIC EDUCATION

Cultured create potential of national school artistically-aesthetic education is educed, description of computer-integrated educational course of artistic culture is given on principles personality and culturological scientific approaches.

Key words: *artistic culture, artistically-aesthetic education, «man of culture», educationally-artistic space, cultured create potential.*

Одержано 06.11.2011 р.

УДК 37.015.31:7(091)

*Сергій Горбенко,
м. Київ*

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті порушується проблема використання творів народного музичного мистецтва з метою розкриття їх гуманістичних виховних можливостей. Простежується історичний підхід до формування принципів виховання особистості на основі народної музичної творчості. Визначаються положення, на яких ґрунтується зміст музичного навчання і виховання.

Ключові слова: гуманістичні знання, народна творчість, принципи виховання, народна педагогіка, фольклорна спадщина, народне музичне мистецтво, гуманістичні цінності.

Виникнення гуманістичних ідей в Україні має тривалу передісторію. Протягом більше двох тисяч років праслов'яни, а потім і слов'яни творили свою культуру, що виросла з глибини трудового життя народу. Суперечливість нинішнього художньо-виховного процесу, неоднозначність підходів до використання народної творчості у вихованні учнів спонукають до пошуку ефективних педагогічних шляхів. Тому не випадково одним із найважливіших завдань сучасної теорії і практики навчання та виховання є опора на народні цінності та традиції формування особистості. Національні ідеї розвивалися віками у високохудожній формі, фіксувалися в численних жанрах народної творчості. Народ споконвіку прагнув за допомогою художніх засобів облагороджувати взаємини між людьми, впливати на їх почуття, одухотворювати працю, прикрашати побут, вчитися жити за законами краси і благородства. Вивчаючи такі твори, учні мають пізнавати «внутрішній рух духу» (Г. Гегель) рідного народу, його етнокультурний контекст. Підкреслимо, що найвищий статус у народній творчості займає проблема гуманізму і духовності, але за умови багатожанровості та системності їх пізнання.

Питання гуманістичного виховання особистості виступали предметом зацікавленості мислителів із давніх часів (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Квінтіліан). Пошуком гуманістичних підходів до навчання і виховання, що базувалися на народній основі, відрізнялися думки Ю. Дрогобича, С. Оріховського, П. Русина, Я. Коменського, І. Песталоцці, М. Ломоносова, Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Острогорського, С. Миропольського, М. Леонтовича, В. Сухомлинського та ін. Значення та роль ідей і досвіду народного виховання в розвитку педагогічної думки відображені в дослідженнях К. Ахіярова, П. Блонського, Г. Волкова, Ш. Мірзоева, Є. Мединського, С. Сірополка, М. Стельмаховича, С. Шацького та ін.

На сьогодні накопичено значний досвід організації різноманітних навчально-виховних заходів із використанням творів народної творчості, фольклору, традицій, обрядів тощо. Маємо теоретичне обґрунтування їх важливості, спеціальні наукові

дослідження. Разом із тим, на нашу думку, ще недостатньо усвідомлюється гуманістичний зміст народно-художніх творів і закладених у них ідей, не визначена системність у вихованні означеними засобами, а це неможливо без історичного досвіду та принципів, які формувалися протягом значного історичного періоду. Зосередження уваги на цих питаннях і послужило метою даної статті.

Найстаршою ділянкою гуманістичних знань і досвіду людини в різних сферах її матеріальної та духовної діяльності є народна творчість. Вона віддзеркалює в собі весь культурний досвід людства: виховання, навчання, творення знарядь праці, одягу, житла, мови, поезії, музики, хореографії тощо. Лейтмотивом народного виховання завжди було формування досконалої людини.

Вітчизняна народно-педагогічна думка, починаючи з часів Київської Русі, щедро презентувала ідеї гуманістичного виховання і навчання. Усна народна творчість підносила ідеал людини, яка прагнула до знань, цінила розум більше за багатство. Сповнена гуманізму, творчість народу сприяла розвитку ініціативи, допитливості дитини, уважно вивчала її духовний світ і потреби. Як зазначають дослідники, народом були вироблені основні засоби трудового, розумового, морального, фізичного та естетичного виховання.

Як цілісна система знань, ідей, форм, методів і прийомів роботи українська народна педагогіка підпорядковується фундаментальним педагогічним положенням, що дістали назву принципів. Вони становлять певну систему вихідних положень, вимог, основоположних ідей, яких необхідно дотримуватись у процесі застосування всіх засобів, які є в розпорядженні народного навчання і виховання.

Відомий дослідник народної педагогіки М. Стельмахович виділяє такі «провідні принципи виховання, як гуманізм, природовідповідність, зв'язок виховання з життям, працею, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи вихованця» [1, с. 52-53].

Аналіз виховної практики переконує в тому, що крім названих, треба виділити ще й такі принципи народної педагогіки,

як народність виховання, практичне оволодіння дітьми культурно-історичним досвідом рідного народу (традиціями, звичаями, обрядами та ін.); творче ставлення їх до навчання, всього оточення; повне і глибоке довір'я до дитини та віра в її сили, здібності і можливості. Розглянемо коротко деякі з них.

Принцип гуманізму народної педагогіки полягає в глибоко людяному ставленні до дітей, повазі їхньої гідності. Споконвіку в народі з високим пієтетом говорять про дітей, про необхідність із любов'ю їх виховувати, турбуватися про їх щасливу долю.

Одним із першорядних у народній педагогіці є принцип природовідповідності виховання. Ще із сивої давнини цей принцип виділявся виховною мудрістю багатьох народів. Його початки розробляли Аристотель і Демокрит. Народна мудрість вважає, що людина як частка природи має підпорядковуватися законам її розвитку. Цей засадничий принцип вимагає врахування у навчанні та вихованні не лише фізіологічних, психологічних, вікових особливостей дітей, а й національних, регіональних, генетичних. Етнопедагогіка кожного народу з давніх-давен помітила, що навчати і виховувати дітей різних національностей в один спосіб, усіх однаково не можна, бо це суперечить законам розвитку природи дітей, змісту та характеру культурно-історичного досвіду кожного народу, нації, етнічної групи.

Надзвичайно велику увагу приділяє народна педагогіка такому принципу гуманістичного спрямування, як творче ставлення до навчання, до всіх видів діяльності, життя взагалі. Цей принцип означає, що навчально-виховний процес має організовуватися так, щоб кожна дитина по-своєму, відповідно до своїх задатків, нахилів і здібностей засвоювала інформацію про навколишню дійсність. Народна педагогіка наголошує на необхідності гармонійного розвитку логічного й образно-художнього мислення, уяви, фантазії учнів; забезпечує глибоке засвоєння ними розмаїтого багатства образів, якими наснажені різноманітні види й жанри народного мистецтва. В результаті систематичного цілеспрямованого впровадження в повсякденне життя цього принципу народної педагогіки розкриваються і розвиваються творчі задатки, нахили, здібності кожної дитини.

Важливим гуманістичним принципом народної педагогіки є практичне оволодіння дітьми культурно-історичним досвідом

рідного народу. Народна мудрість підкреслює, що дітей завжди треба залучати до дієвої, ділової, практичної життєвої сфери, що створює можливості з раннього дитинства включатися в реалізацію традицій і звичаїв рідного народу, зокрема трудових, виховних, естетичних, музичних та ін. Безпосередня участь у життєдіяльності співвітчизників (відзначення національних свят, дат народного календаря і т.ін.) дає змогу кожному учневі відчувати себе невід'ємною частиною матеріального і духовного буття рідного народу, суб'єктом його історії, культури.

Чільне місце в народній педагогіці належить принципу зв'язку виховання з життям. Формування особистості є складовою і невід'ємною часткою історичного, матеріального та духовного буття народу, одна з галузей його культури. В силу своєї природи й покликання виховання не може ґрунтуватися на абстрактних ідеях, положеннях і бути відірваним від культурно-історичних традицій народу. Зміст, характер, форми виховної системи народу повинні втілювати в собі економічні, історичні, національні, мистецькі особливості життя народу в минулому, сучасному і науково прогнозуватися на майбутнє.

Значне місце народна педагогіка відводить такому важливому гуманістичному принципу як самовиховання. Активним началом тут виступає сама дитина, яка бере активну участь у бажаній естетичній діяльності, самореалізується. Набута самостійність, активність, виявляє здатність служити гарантією художньої спроможності в умовах навчання і реального життя.

Слід наголосити, що до другої половини XVII ст. народне мистецтво ігнорувалось, а нерідко й заборонялось. Феодальна та церковна влади вели жорстку боротьбу з народною творчістю. Однією з причин такого стану було, очевидно, те, що народ прагнув насамперед до щасливого життя.

З кінця XVII ст. ставлення до народної художньої творчості стало змінюватись. В умовах укріплення централізованої царської влади і ослаблення впливу церкви починає розвиватися світська культура, у становленні якої особливе значення надавалось фольклору. Поступово творчість народу стає предметом художньої розробки і дослідження. Не випадково великий М. Ломоносов, відомий знавець і любитель співу, звернув увагу на те, що

«сладостные звуки родимой песни и музыка в живой человеческой душе ум пробуждают и чувства высокие воспитывают» [2, с. 3].

У XVIII ст. народна творчість стає об'єктом уваги з боку діячів культури, що свідчить про початок її дослідження. З'являються прогресивні, демократичні погляди на фольклор. У ньому вбачають джерело пізнання народної психології, історії, ідеалів простого народу. Оновлення суспільства шляхом конституційних перетворень на початку XIX ст. позначаються на ставленні до народу і народної творчості. Принципово новим був погляд на фольклор як на основу національної культури. Помітно посилилось дослідження народно-художніх творів у другій половині XIX ст. Це пояснюється двома факторами: бурхливим розвитком філологічних досліджень і зростаючим громадським інтересом до проблем національного музичного стилю, становлення якого пов'язується з діяльністю М. Глінки, композиторів «могучої кучки» та М. Лисенка.

Особливими гуманістичними цінностями відрізняється народно-музична творчість, зокрема пісня, яка приховує в собі значні можливості для формування в дітей насамперед гуманного ставлення до людини. Вона є могутнім і дієвим засобом становлення, формування та розвитку високоморальної, естетично-спрямованої особистості, урешті-решт, домінуючим чинником пробудження людського в людині. Г. Ващенко з цього приводу писав: «Оскільки в народній пісні відбиваються почуття народних мас, то можна сказати, що через неї ми безпосередньо розмовляємо з давніми поколіннями не тільки історичних, а й передісторичних часів» [3, с. 254]. Про що б не йшлося в пісні, вона завжди зворушує щирістю й безпосередністю, апелює до співпереживання. Будучи засвоєною, пісня допомагає виявити настрої і почуття виконавця, навіть тоді, коли його власна ситуація тільки віддалено нагадує відображені в пісні події. Саме в цьому полягає ефективність виховання музикою – вражаючи почуття, вона викликає численні асоціації, «приводить» душу до стану емоційного резонансу з музичним символом. Тому народна педагогіка надає великого значення принципу емоційності. Навчально-виховний процес повинен бути емоційно насиченим, розвивати у дітей тонкі та благородні почуття, адже «ніщо не дійде до голови, як не побуває у серці».

На розвиток позитивних емоцій впливає передусім краса. У процесі музичного виховання учнів на засадах українського фольклору варто акцентувати увагу на емоційності, здійснювати вплив на чуттєву сферу і через неї – на погляди, переконання та духовний світ людини, на її практичну діяльність. Кращі зразки музичного фольклору, яким властива висока художність, емоційність, яскрава образність, доступність, є оптимальним засобом виховання морально-естетичних почуттів учнів.

Народна музична творчість – це традиційна та сучасна творчість усної традиції, народна мудрість, народне знання. В широкому розумінні, за визначенням А. Іваницького, – це своєрідний конденсат духовної історії людства від найдавніших часів і до сьогодення [4, с. 6]. Окрім величезної культурно-історичної інформації, яку містять ці фольклорні твори, вони здатні впливати на почуття нашого сучасника емоційно – «за законами краси». Завдяки фольклорній музичній спадщині розвивались і продовжують жити гуманістичні традиції.

У джерелах усної та музичної народної творчості простежується уважне ставлення до дитини як до найціннішого скарбу природи, турботи не тільки про її здоров'я і спокій, а й про розвиток. Високі ідеї гуманістичного порядку – патріотизм, відданість, стійкість, доброзичливість, добро, краса – червоною ниткою проходять через низку жанрів, форм і видів української народно-художньої творчості. Особливо яскраве втілення знайшли вони в українських думах. Узагальнення поглядів істориків, фольклористів, етнографів, музикознавців засвідчило, що думи – це епічні і ліро-епічні вокально-інструментальні фольклорні твори вільної речитативно-імпровізаційної форми, в яких поєднувалися риси національної поетичної та музичної творчості. Основною тематикою дум було висвітлення історичних (або героїко-патріотичних) і соціально-побутових питань. Героями дум ставали особистості з високими політичними, моральними, громадянськими принципами і глибокими патріотичними переконаннями: Іван Богун, Петро Сагайдачний, Устим Кармалюк, Маруся Богуславка, Богдан Хмельницький, Максим Кривоніс, Іван Сірко, Максим Залізняк та ін. Розвиток дум відбувався особливо продуктивно протягом трьох століть і досяг певної вершини у XVII ст. На початку XIX ст. були зроблені перші переклади текстів дум на

європейські мови, публікації про їх виконавців. Музичні записи дум з'явилися в 60-70 рр. XIX ст. Поворотним етапом у вивченні музичного стилю дум стали праці М. Лисенка та Ф. Колесси. В особі героїв дум втілюється могутність народних мас, відтворене уявлення народу про ідеального героя. При їх оспівуванні наголошується на позитивних рисах цих людей, їх гуманності, миролюбності, повазі до близьких, що актуально і сьогодні та має тісний зв'язок із теперішньою дійсністю.

Педагог і дослідник української народної пісні О. Кошиць вважав думи «продовженням лицарської поезії княжого періоду». Він називав їх «неоцінним скарбом», «співаною історією українського народу», яка змальовувалася «рисами, від яких душа завмирає..., мелодіями, повними найрізноманітніших емоцій» [5, с. 18-19].

Величезний гуманістичний вплив на дитину має багату різноманітність українських народних музичних інструментів – скрипка, сопілка, дрибба, цимбали, бандура, басоля, трембіта, флюяра, гармонія, цитра та багато інших. Недаремно в народі кажуть: «Як музика іскриста, то й душа чиста». Усі ці інструменти звучать у нашому побуті та символізують незнищений потяг до музики, якою з давніх-давен було пронизане усе життя людини. Молитви, весілля, проводи у вічність, релігійні, світські, особисті свята й обряди не обходяться в Україні без музичного супроводу. Особливу гуманістичну роль відігравали своєю виконавською діяльністю кобзарі-лірники. Вони ніколи не були співцями лише минулих днів, а завжди були совістю народу. Кобзарі несли до народу Правду, яку знали або розуміли люди. Вони ніби синтезували й узагальнювали досвід епохи: досягнення, втрати, перемоги, трагедії, помилки, піднесення – переплавляли все це «на полум'ї серця» і несли народу. На всіх етапах історичного становлення кобзарі та бандуристи не дали згаснути епічній пам'яті українців, вказуючи шлях до духовного очищення.

Отже, будучи важливим засобом надбання і передачі соціального досвіду, народна музика входить сьогодні в усі сфери виховної роботи, збагачуючи особистість емоційно-оцінним ставленням, викликаючи потребу до художньо-творчої діяльності. Разом із тим, істинна функція народного мистецтва полягає не

стільки у красі співзвучності, радості відчуттів, скільки в позачасових, за своєю цінністю, мудрих ідей і позитивних емоціях.

Цінні погляди на гуманістичну сутність народно-музичної творчості висловлювались представниками вітчизняної педагогіки та культури в різні історичні періоди. Так, Г. Сковорода вважав її основою духовного формування гармонійно розвиненої «істинної» людини. Мандруючи Слобожанщиною, його вірними супутниками та помічниками були сопілка й українська народна пісня. У такий спосіб мислитель-гуманіст спілкувався з народом, виражав свою любов до людей, до пісні, закликав виховувати дітей у дусі народних традицій та ідеалів, наголошуючи на необхідності постійно вивчати народну мудрість, черпати з її глибинних джерел матеріал для самовдосконалення, навчання і виховання людини. Г. Сковорода був прибічником самопізнання «сродних» нахилів і здібностей шляхом використання різних жанрів і форм народної музики. Розкриваючи сутність пісні, як і трудового життя, він наголошує на доброті: «Не красна долготою, но красна добротою, как песнь, так и жизнь» [6, с. 84].

Автор навчально-методичних нотаток «Школьное пение» М. Малінін писав, що зміст народних пісень для школи є, по-перше, кращий матеріал для знайомства з душевним станом, характером і прагненням народу. По-друге, це матеріал для вироблення дитячих уявлень і почуттів, а по-третє, це незамінний засіб вселити в душу дітей рідні, найзаповітніші мрії про своє призначення й долю [7, с. 21].

На початку ХХ ст. А. Маслов вперше висуває ідею всебічного розвитку творчих здібностей учнів на уроці співу і рекомендує використовувати для цього насамперед народну пісню. Він вказує на ті форми роботи, в яких ця творчість може проявлятися [8, с. 18]:

- у виконанні заучених пісень на свій лад;
- в одноосібному створенні мелодій на даний текст;
- у спільному написанні пісень на заданий текст;
- у написанні закінчень до одного чотирьохтактного речення;
- у написанні мелодії на запропонований текст чи ритм.

Створення будь-якого народно-музичного твору завжди зумовлене певними життєвими обставинами, спонуканнями і переслідує цілком усвідомлені цілі. Тому й виховують вони на життєвих фактах, що виступають узагальненням дійсних подій.

Народ вкладає у їх зміст лише характерні, глибоко хвилюючі явища життя, намагаючись творити прекрасне і вчити доброму, виразити найзаповітніші думки, пориви душі й почуття, зобразити конкретні образи. У цих творах злиті воєдино, доповнюють одне одного естетичні й етичні поняття. Глибинний зміст такої єдності, на жаль, далеко не завжди проявляється в сучасному мистецтві, а це має безпосередній вплив на виховний потенціал, закладений у тому чи іншому творі. Труднощі, які необхідно долати в нинішніх умовах знаходяться не стільки у площині практики, скільки в історико-теоретичному осмисленні змісту музичного навчання і виховання. Цей процес є, на нашу думку, основою гуманізації, зокрема музичної освіти, який може ґрунтуватися на таких положеннях:

- любов до народної музики, пісні – найприродніше і найглибинніше духовне начало людського життя;
- народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою усі мають поклонятися;
- музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів неможливе без їхнього зв'язку з іншими видами фольклору;
- використання народної музичної творчості з виховною метою буде ефективним тоді, коли в роботі буде налагоджена система, що передбачає: вплив народної пісні на свідомість, почуття, поведінку учня, на його ставлення до рідного краю, людей, природи, до праці, мистецтва та самого себе; безперервність спілкування з музичною творчістю народу на всіх вікових етапах дитини; використання у виховному процесі міжпредметних зв'язків; взаємозв'язок школи та сім'ї у залученні дітей до художньої творчості свого народу.

Отже, народна музична творчість не тільки не втратила свого виховного значення в наш час, а навпаки – набула значної ваги у процесі формування громадянських якостей особистості. Її використання в навчально-виховній роботі значно поліпшує здійснення педагогічно доцільного, послідовного, невимушеного, цілеспрямованого впливу на процес формування національних, громадянських, моральних, духовних, етичних, естетичних і культурних якостей учнівської молоді. Народно-художня творчість є найприроднішим духовним началом людського життя, адже кожна людина генетично несе в собі початки тієї свідомості, на якій

зросли її предки. Опора на фольклор сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію довкілля. Народну художню творчість слід вивчати не як сукупність її видів і жанрів, а як саме життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний, духовний, матеріальний і практичний світ людини. Тому ми з упевненістю можемо стверджувати, що саме народна художня творчість є основою гуманістичного виховання особистості.

Список використаної літератури

1. *Стельмахович М.Г.* Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : Рад. школа, 1985. – 312 с.
2. *Добровольский Б., Котикова Н.* Песня – душа народа / Б. Добровольский, Н. Котикова. – Л. : Советский композитор, 1959. – 120 с.
3. *Ващенко Г.Г.* Виховна роля мистецтва // Ващенко Г. Твори : в 4-х тт. – К. : Школяр – «Фада» ЛТД, 2000 – Т.4.
4. *Іваницький А.І.* Українська народна музична творчість [Текст] : навч. посіб. / А.І. Іваницький ; ред. М. М. Поплавський ; Національний ун-т культури і мистецтв. – Вид. 2-е, доопрац. – К. : Музична Україна, 1999. – 222 с.
5. *Кошиць О.А.* Про українську пісню й музику / О.А. Кошиць – К. : Муз. Україна, 1993. – 48 с. – (Репр. вид.).
6. *Сковорода Г.С.* Твори : в 2-х тт. / Г.С. Сковорода. – К. : АН УРСР, 1961. – Т.1: Проповіді. Діалоги. Трактати. Притчі.
7. Школьное пение : учебно-музыкальные заметки к 1-му выпуску учебно-музыкальной хрестоматии А.И. Богородицкого / Сост. Н. Малинин. – М. : тип. Торлецкого, 1875. – 108 с.
8. *Маслов А.Я.* Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики / А. Маслов. – М. : Т-во И.Д.Сытина, 1913. – 64 с.

Сергей Горбенко

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УКРАИНСКОГО НАРОДНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье рассматривается проблема использования народных музыкальных произведений с целью раскрытия их гуманистических воспитательных возможностей. Прослеживается исторический подход к формированию принципов воспитания личности на основе народного музыкального творчества. Определяются позиции, на которых базируется содержание музыкального обучения и воспитания.

Ключевые слова: гуманистические знания, народное художественное творчество, принципы воспитания, народная педагогика, фольклорное наследие, народное музыкальное образование, гуманистические ценности.

Sergey Gorbenko

HUMANE POTENTIAL OF THE UKRAINIAN FOLK MUSIC CREATION

The article raised the problem of folk art works in order to solve their humanistic educational opportunities. Retrace the historical approach to forming the principles of education features on the basis of folk musical creativity. Determined by the provisions on which the musical content of training and education based.

Key words: *humanistic knowledges, folk artistic creation, principles of education, folk pedagogics, folk heritage, folk musical art, humanistic values.*

Одержано 03.11.2011 р.

УДК 37.09; 78 (092) «712»

Наталія Дем'янюк,
м. Полтава

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ

У статті визначено концептуальні положення педагогічної теорії видатного українського педагога, музикознавця, етнографа, хореографа, диригента і композитора В. Верховинця, показано шляхи їх упровадження в сучасний навчально-виховний процес, розкрито значення його науково-методичних праць.

Ключові слова: *формування національної культури, етнографічний матеріал, обрядовий фольклор, пісня, танець, гра.*

Ключовими серед магістральних напрямів реформування системи освіти сьогодні визначаються її національна спрямованість, невіддільність від національного ґрунту, органічне поєднання з історією і традиціями українського народу, про що наголошується в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції педагогічної освіти та інших державних нормативних документах. «Формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, його культури та історії, забезпечення духовної єдності поколінь» [8, с. 15-16] не лише потребують розробки й упровадження інноваційних

педагогічних підходів і технологій, а й зумовлюють необхідність пізнання, всебічного осмислення і раціонального застосування цінного прогресивного досвіду минулого, всіх найкращих пластів вітчизняної педагогіки, забороненої чи навмисно забутої спадщини її провідних творців.

Особливе місце в плеяді найталановитіших діячів національної культури й науки, що стали безвинними жертвами сталінських репресій, належить Василеві Миколайовичу Верховинцю (Костіву) (1880 – 1938) – розстріляному і посмертно реабілітованому видатному музикознавцю, педагогу, етнографу, хореографу, диригенту і композитору, палкому громадянину і великому синові України.

Мета статті – визначити концептуальні положення творчості В. Верховинця та показати шляхи їх упровадження в сучасний навчально-виховний процес.

Опубліковані до цього часу в періодичних виданнях матеріали торкаються лише окремих аспектів діяльності В. Верховинця, дають далеко неповне уявлення про його творчість і оцінюють її переважно з мистецтвознавчих позицій. Серед них – статті М. Боровика, І. Морозової, А. Трипільського, М. Фісуна, Г. Дзюби, В. Золочевського, М. Оніпка, А. Гуменюка, М. Загайкевича, М. Лещенко тощо. Значної уваги заслуговують публікації сина В. Верховинця – Ярослава Верховинця, у яких автор представив найбільш повний біографічний матеріал про митця і педагога, намагався охарактеризувати його театральну, диригентську, хореографічну, етнографічну, педагогічну і композиторську діяльність.

Спадщина В. Верховинця становить глибоко національне за своєю сутністю і виховне за змістом явище, що органічно поєднує його педагогічну і мистецьку творчість, науково-теоретичну і практичну діяльність. Вона підпорядковувалась передусім педагогічній меті – формуванню національної культури молоді: передачі їй духовної спадщини і суспільно-історичного досвіду українського народу, виробленню потреби і здатності сприймати, розуміти, примножувати його духовні надбання, прищепленню рис національного характеру, патріотичних почуттів, розвитку національної самосвідомості й гідності.

Історико-логічний і системно-структурний аналіз педагогічної, етнографічної і мистецької діяльності, наукових праць і музичних творів В. Верховинця дозволив сформулювати основні концептуальні положення його творчості:

- відродження української національної культури шляхом збирання, збереження і передачі підростаючим поколінням її духовних цінностей;

- покладення етнографічного матеріалу (пісень, танців, ігор, обрядів та ін.) в основу процесу виховання на всіх ступенях системи освіти;

- комплексне використання елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтва у виховному процесі;

- всебічний розвиток та активізація творчих здібностей особистості засобами рухливої музичної гри;

- використання театралізованої пісні, народного танцю, хорового співу як засобів національного виховання;

- залучення молоді до основ української культури через участь у хорових і хореографічних колективах;

- пропаганда високохудожнього народного мистецтва і протиставлення його вульгаризаторським тенденціям.

Значення цих ідей, актуальність яких зберігається й сьогодні, полягає в тому, що вони стимулювали і скеровували багатогранну творчу діяльність В. Верховинця, розроблялись ним у науково-теоретичних працях, перевірялись у мистецькій творчості та впроваджувались у практику навчання й виховання молоді. Створення В. Верховинцем наукових праць «Українське весілля» [4], «Теорія українського народного танцю» [3] і репертуарно-методичного посібника «Весняночка» [1] зумовили відродження кращих традицій українського народного пісенного і танцювального мистецтва, ігрового й обрядового фольклору, забезпечили збереження їх у тому вигляді, в якому вони існують у народному житті, та уможливили їх використання в процесі формування національної культури молоді.

«Українське весілля» – перше в Україні наукове дослідження, в якому, крім повного запису весільного обряду, широко представлено музичний матеріал (нотні записи пісень, танців, хороводів), зроблено аналіз і цінні теоретичні узагальнення щодо їх походження і розвитку. Ця етнографічна праця є цінним матеріалом

для вивчення традицій і обрядів українського народу, в яких відображені народна мораль, світоглядні уявлення, звичаєве право, художня творчість. Вихід її у світ сприяв пропаганді й популяризації української національної культури. Художні мистецькі колективи виконували епізоди весільного обряду в театральних виставах і як окремі концертні номери, репрезентуючи народне мистецтво на великій сцені. Вони, наприклад, входили до репертуару жіночого хорового театралізованого ансамблю «Жінхоранс», ставились у спектаклях театрів М. Садовського і «Товариства українських артистів» («Дві сім'ї», «Прислужники», «Зальоти соцького Мусія» та інших) [3, с. 125].

З метою формування національної культури молоді впровадження матеріалу «Українського весілля» в сучасний навчально-виховний процес можливо здійснювати в межах шкільних курсів «Народознавство», «Музика», в музично-педагогічних навчальних закладах у курсах «Хоровий клас» («Ой у садочку гільчастім» (№73), «Ой попід лугом» (№66)), «Диригування» («Кісоньки мої» (№29), «Благослови, Боже» (№1)), «Музичний інструмент» і «Народно-сценічний танець» («Козачок», «Василиха», «Рибка»). Доцільно також включати цей матеріал до репертуару самодіяльних хорових, хореографічних та інструментальних художніх колективів. Так, фольклорні зразки з «Українського весілля» входять до репертуару колективів художньої самодіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: хоровод «Шум» (№49) виконується українським народним хором «Калина», танець «Василиха» – ансамблем народного танцю «Весна». Отже, окрім наукового, ця праця має важливе практично-педагогічне значення. Зібраний, упорядкований і проаналізований В. Верховинцем обрядовий фольклорно-етнографічний матеріал є дієвим засобом формування національної культури молоді.

Керуючись ідеями відродження української національної культури і передачі її духовних цінностей молодому поколінню, пропаганди українського мистецтва та боротьби проти його спотворення і вульгаризації, В. Верховинець став засновником української хореографічної школи, створив науково-теоретичну базу для подальшого розвитку національної хореографії. Його «Теорія українського народного танцю» є першою науковою

працею, де систематизовано й узагальнено творчі досягнення української нації в царині танцювального мистецтва. В ній учений зібрав, обробив, науково обґрунтував автентичний хореографічний фольклор, започаткував особливу, інноваційну методику запису танцювальних рухів, яка отримала широке визнання серед етнографів і хореографів.

«Теорія українського народного танцю» має важливе педагогічне значення, яке полягає в тому, що послідовне і продумане подання танцювального матеріалу поступово і всебічно розвиває виконавську техніку, виховує розуміння характеру українського народного танцю. В ній В. Верховинець розробив педагогічно доцільну й ефективну методику викладання хореографічного матеріалу, якнайповніше представив характерні для українського народного танцю рухи та їх комбінації. Тому ця праця, як писав відомий український хореограф В. Вронський, «являє собою чудовий педагогічний матеріал, який необхідно прийняти за основу при складанні навчальної програми для вивчення українського танцю в хореографічних школах та училищах» [7].

Ідея впровадження етнографічного матеріалу у виховний процес на всіх ступенях системи народної освіти спонукала В.М. Верховинця до пристосування значної частини танцювальних рухів та їх комбінацій для дітей. Це надзвичайно цінне доповнення є відзнакою другого видання «Теорії українського народного танцю». Завдяки йому педагоги мають змогу формувати національну культуру засобами народного танцю, починаючи з дитинства (у дошкільних навчально-виховних закладах, загально-освітніх школах, дитячих самодіяльних художніх колективах).

Неперевершене педагогічне значення «Теорії українського народного танцю» зберігається і сьогодні. Ідеї В. Верховинця щодо виховання молоді засобами народного хореографічного мистецтва впроваджуються в практику сучасних дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, вищих навчальних закладів. Хореографічна спадщина педагога використовується, наприклад, у процесі підготовки майбутнього вчителя в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія», «Хореографія. Іноземна мова» тощо. З основними

принципами і положеннями «Теорії українського народного танцю» студенти знайомляться на «Історії хореографії». У курсах «Народно-сценічний танець» і «Робота з самодіяльним художнім колективом» вивчаються описані педагогом фігурні танці «Гопак», «Роман», «Василиха», «Шевчик», «Рибка».

Традиції хореографічної школи В. Верховинця зберігаються в колективах художньої самодіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Одним із них є ансамбль народного танцю «Весна», який тривалий час очолював відомий хореограф Володимир Білошкурський – випускник студії Державного ансамблю танцю України імені П. Вірського. У роботі з колективом він керувався основними принципами опанування хореографічного матеріалу, які були розроблені в «Теорії українського народного танцю». Балетмейстер не лише ставив описані В. Верховинцем танці («Роман», «Василиха», «Шевчик»), а й на основі розробленого ним матеріалу створював оригінальні хореографічні номери («Гопак», «Козачок» та ін.). Завдяки творчому використанню хореографічної спадщини В. Верховинця ансамбль народного танцю «Весна» і сьогодні демонструє у виступах самобутнє народне танцювальне мистецтво. Участь студентів у самодіяльних фольклорних колективах сприяє розвитку їх творчих здібностей і формуванню національної культури.

Українські педагоги й ентузіасти хореографічної справи прагнуть підтримувати традиції народного танцювального мистецтва. Завдяки їх культурно-пропагандистській і організаторській діяльності з 1997 р. на Херсонщині кожні два роки проводився обласний конкурс хореографічних мініатюр «Осінні фантазії» імені В. Верховинця. З 2004 р. за сприяння Українського центру культурних досліджень у місті Нова Каховка проводять всеукраїнські фестивалі-конкурси авторських хореографічних творів «Верховинця степова криниця». Їх метою є: 1) збагачення, примноження та популяризація хореографічної спадщини В. Верховинця; 2) пошук і пропаганда нових аматорських хореографічних композицій, що створені на основі народних танцювальних традицій; 3) підтримка талановитих хореографів, виконавців і колективів, зростання впливу хореографічного мистецтва на естетичне виховання молоді, підвищення майстерності виконавців [6, с. 46]. У фестивалях-конкурсах беруть

участь численні хореографічні колективи різного жанрового та стилістичного напрямку з усіх регіонів України, які презентують оригінальні хореографічні номери й композиції, демонструють високу виконавську майстерність. Серед них – народний самодіяльний ансамбль танцю «Веселка» Старобельського району Луганської області, зразковий ансамбль «Ручеєк» Новокаховського палацу культури, ансамбль танцю «Райдуга» Голопристанського районного будинку культури, ансамбль «Оріана» з міста Полтави, народний аматорський ансамбль танцю «Дана» міста Іллічівська Одеської області та багато інших.

Кардинальне місце у творчості В. Верховинця посідає ідея комплексного використання у виховному процесі елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтва. Саме вона покладена педагогом в основу українського музично-ігрового репертуару для дітей «Весняночка», де представлені рухлива музична гра і театралізована пісня. Його значення полягає в тому, що, по-перше, він дозволяє прилучати дітей до духовних цінностей свого народу, починаючи з дошкільного віку; по-друге, сприяє всебічному розвитку й активізації творчих здібностей вихованців; по-третє, заснований на фольклорному матеріалі, музично-ігровий репертуар допомагає формуванню національної культури молоді. «Весняночка» стала інноваційною педагогічною працею за своєю ідеєю, метою і змістом, а В. Верховинець є визнаним основоположником українського дитячого музично-ігрового репертуару.

Репертуарно-методичний посібник «Весняночка» витримав п'ять видань (1925; 1969 /двічі/; 1979; 1989 рр.) і сьогодні впроваджується у практику навчання й виховання в дошкільних навчально-виховних і середніх загальноосвітніх закладах. Серед них, наприклад, дитячі садки №№10, 15, 30, 55, 74, загальноосвітні школи №№3, 19, 32 Полтави.

Типовим прикладом використання «Весняночки» є досвід вихователя підготовчої групи дошкільного навчально-виховного закладу №74 міста Полтави Н. Сініциної. Матеріал збірки вона застосовує на заняттях із «Народознавства», «Розвитку мовлення». Так, на заняттях із «Народознавства» вихователь використовує ігри «Весняночки» як необхідне доповнення до теоретичного матеріалу. Це забезпечує міцне засвоєння знань, розвиває та розважає дітей,

сприяє їх національному вихованню. Рухливі музичні ігри добираються вихователем відповідно до теми заняття з використанням костюмів і театралізації. Так, на занятті з теми «Весняні календарно-обрядові свята» вивчається гра «Розлилися води» (№39), «Літні календарно-обрядові свята» – гра «Ой, у полі жито» (№95), на занятті з теми «Український національний костюм» – ігри «Де вінок?» (№76), «А вже весна» (№38).

Фольклорний матеріал збірки Н. Сініцина використовує на заняттях із «Розвитку мовлення» з метою прищеплення дітям любові до рідної мови, поповнення активного та пасивного словникового запасу, формування правильної вимови. Діти вивчають поетичний текст ігор із різної тематики, наприклад: «Котик Мурчик» (№11), «У дзбаночку молочко» (№12), «А вже красне сонечко» (№41).

З метою ознайомлення вихованців із українським фольклором, розвитку музичних, артистичних, фізичних здібностей, виховання патріотичних почуттів матеріал «Весняночки» застосовується на музичних заняттях. Принцип природовідповідності, за яким побудована збірка, допомагає вихователю Н. Сініциній і музичному керівникові Л. Нужній скласти репертуар відповідно до кожної пори року. На музичних заняттях вивчаються окремі пісні («Весна-красна» (№89), «Гей ви, хлопчики» (№152), «Вишеньки-черешеньки» (№113) та ін.), а також пісні з елементами хореографії («Перепілка» (№71), «Плету лісочку» (№78), «Білесенькі сніжиночки» (№137) тощо). Діти опановують хореографічні рухи – зальотний, присування, колисання, хід складаний, доріжка, підскок та інші, які потім об'єднуються в танцювальні комбінації та виконуються разом із піснею. Постановка вихователями вокально-хореографічних композицій прикрашає проведення тематичних ранків «Обжинки», «Різдво Христове», «Стрітання», «Масляна» тощо. Отже, ідеї В. Верховинця щодо формування національної культури молоді засобами українського фольклору, рухливої музичної гри сьогодні застосовуються в практиці виховання молодого покоління.

Етнографічний матеріал, який лежить в основі музично-ігрового репертуару «Весняночка», використовується в процесі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Саме вчитель як суб'єкт національної культури, прилучаючи

підростаюче покоління до її цінностей, забезпечує тим самим її спадковість. Наприклад, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка матеріал «Весняночки» застосовується як навчальний, ілюстративний, виконавський при підготовці майбутнього вчителя та вихователя за такими спеціальностями: «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика», «Педагогіка і методика початкового навчання. Музика», «Педагогіка і методика початкового навчання», «Педагогіка і психологія дошкільна та іноземна мова» тощо.

З рухливими музичними іграми «Весняночки» та методичними рекомендаціями щодо їх підготовки і проведення студенти знайомляться у змісті курсів «Педагогіка», «Теорія та історія дошкільної педагогіки», «Методика розвитку мови». Наприклад, при вивченні теми «Гра як провідний вид діяльності дошкільника» майбутні вчителі опановують такі ігри збірки: «Пташка маленька» (№18), «Питаються жабенята» (№47), «Весна іде» (№ 56). Вони засвоюють елементи попередньої підготовки до гри, вивчають сценарій, музичний супровід, хореографічні рухи, які потім об'єднуються в цілісному виконанні гри. Слід зазначити, що опанування музично-ігрового репертуару здійснюється згідно з методикою, яку започаткував В. Верховинець. Практика переконує, що ознайомлення з його методичними порадами щодо класифікації ігор, пристосування їх для дітей різного віку, повторення відомих ігор, ролі вихователя під час гри тощо сприяє значному вдосконаленню професійної підготовки студентів.

З метою формування національної культури студентської молоді музичний матеріал «Весняночки» використовується у процесі підготовки майбутнього вчителя музики. До навчального репертуару з дисциплін «Музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Практикум зі шкільного репертуару» включаються такі пісні збірки: «Ой у полі на роздоллі» (№147), «Нумо, любі діти» (№146), «Щебетали горобці» (№139), «А вже весна» (№84), «Метелиця» (№144) та інші.

Музично-ігровий репертуар «Весняночки» вивчається в курсі «Методика музичного виховання». Так, при викладанні тем «Інтоніяція», «Розвиток слухових навичок», «Ритмовий диктант», «Інтервали», «Лад» та інших застосовуються музичні зразки «Ладки, ладки» (№2), «Равлик-павлик» (№6), «Котику сіренький»

(№22), «Сонечко» (№33), «Бджоли» (№106) тощо. Ці твори не тільки допомагають вирішенню навчально-виховних завдань, але й сприяють оволодінню майбутніми вчителями різножанровим фольклором, спрямовують на його використання в навчально-виховному процесі. Творчість та ідеї В. Верховинця щодо застосування етнографічного матеріалу, комплексного використання елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтва, всебічного розвитку дітей засобами рухливої музичної гри вивчаються та аналізуються під час опанування тем «Музично-ритмічні рухи на уроці музики», «Хоровий спів», «Весняночка В. Верховинця», «Історія музичного виховання на Україні», «Історія музичного виховання на Полтавщині». На лекційних заняттях студенти знайомляться з теоретичним розділом «Весняночки», де В. Верховинець порушує проблеми музичного виховання підростаючого покоління та дає цінні рекомендації щодо застосування нотної грамоти в дитячих садках, диригування в дитячих установах, особливостей використання «Весняночки» в школі, зокрема, хорового співу, музичної грамоти, слухання музики, музичних екскурсій та інших форм музичного виховання. Наприклад, майбутні педагоги опановують розроблені В. Верховинцем чотири варіанти гри «Ноти», які застосовуються при вивченні нотної грамоти в дитячих садках і початковій школі.

Отже, використання методичних рекомендацій і музично-ігрового репертуару В. Верховинця поліпшує професійну підготовку майбутнього вчителя, збагачує цікавими формами та методами виховання молодого покоління, допомагає впроваджувати в навчально-виховний процес зразки української народної творчості, сприяє формуванню національної культури дошкільників, школярів, студентської молоді.

Визначну художню та музично-виховну цінність становлять здобутки власної композиторської творчості В. Верховинця: пісні, романси, хорові твори, аранжування українських пісень. Глибоко народний характер, виняткова мелодійність і виразність цих творів зумовлюють педагогічну доцільність їх використання в процесі підготовки майбутнього вчителя та формування його національної культури. Хорові твори В. Верховинця включаються до навчальних програм з «Диригування» для студентів 2-5 курсів. Наприклад,

«Весна гука» (сл. Я. Мамонтова) – 2 курс, «Весна» (сл. Д. Єршова) – 3 курс, «На стрімчастих скелях» (сл. П. Тичини) – 4 курс, «Ми дзвіночки» (сл. П. Тичини) – 4 курс, «Облетіли пелюстки» (сл. В. Чумака) [5] – 5 курс. У роботі зі студентськими вокально-хоровими колективами використовуються українські народні пісні в обробці митця: «Ой у полі вітер віє», «Ой летіла зозуленька», «Ой гілля-гілочки» тощо. Деякі пісні та романси, наприклад, «Стежечка», «Гей, піду я в ті зелені гори», «Ой зацвіла папороть» [2], включаються до навчального репертуару з дисципліни «Постановка голосу».

Ідеї В. Верховинця щодо пропаганди української народної творчості, піднесення народного мистецтва на високий професійно-виконавський рівень, комплексного використання елементів музичного, хореографічного, драматичного мистецтва у процесі формування національної культури молоді, театралізації пісень, які були відображені у творчості «Жінхорансу», відроджуються в діяльності сучасних мистецьких колективів. Серед них – український народний хор «Калина» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, ініціатором створення якого 1979 р. став його ректор – академік Іван Андрійович Зязюн. Це своєрідна кафедра народної творчості, яка забезпечує формування національної культури молоді в своєму регіоні, «несе її на крилах української пісні» в далеке і близьке зарубіжжя. Колектив об'єднує в собі три великі групи: хорову, оркестрову і танцювальну. В його складі – понад 100 виконавців, серед яких не лише студенти, але й викладачі, працівники університету, вчителі шкіл міста.

Незмінно очолює прославлений колектив заслужений працівник культури України, заслужений діяч мистецтв України, професор Григорій Семенович Левченко, якого впевнено можна вважати продовжувачем ідей В. Верховинця. Він збирає, обробляє та включає до репертуару «Калини» різножанрові українські народні пісні й обрядові сцени. Серед них – «Ой у полі нивка», «Ішли воли із діброви», «Ой не світи, місяченьку», «Та нема гірш нікому», «Вийди, Грицю, на вулицю», цикл пісень українського весільного обряду – «Віночок весільних пісень», «Чорбівські підківки», «Весняний шум» та багато інших. Отже, творча діяльність «Калини», втілюючи ідеї В.Верховинця, базується на

етнографічному матеріалі. Успадковуючи художні традиції «Жінхорансу», Г. Левченко вводить у сценічне виконання пісень елементи хореографії та театралізації.

Український народний хор «Калина» також продовжує пропагандистську справу В. Верховинця. Він веде активну концертну діяльність. На його рахунку понад 600 концертів, які з великим успіхом проходять на Полтавщині, в Україні та далеко за її межами: в Росії, Польщі, Болгарії, Австрії, Бельгії, Франції, Італії, Туреччині, Німеччині тощо.

Творчо працюючи в колективі протягом декількох років, студенти досягають високої виконавської майстерності – вокально-хорової, інструментальної, сценічної, збагачуються духовно. Крім того, безпосередня участь у репетиційній і концертній діяльності сприяє отриманню і вдосконаленню професійних, організаторських умінь і навичок майбутньої педагогічної роботи зі шкільними колективами, розвиває пізнавальну активність та ініціативу студентів, поглиблює знання в галузі музично-естетичного та національно-патріотичного виховання підростаючого покоління. Український народний хор «Калина» – це творча лабораторія, де втілюються ідеї та досвід В. Верховинця, живуть кращі традиції «Жінхорансу» і здійснюється інтенсивний процес формування національної культури молоді.

Підводячи підсумки, підкреслимо, що концептуальні положення творчості В. Верховинця визначали його багатогранну діяльність із вирішення нагальних проблем тогочасної української школи, розробки і наукового обґрунтування засобів формування національної культури молоді. Їх визначна цінність підтверджується впровадженням у сучасну практику виховання. Подальше використання творчої спадщини В. Верховинця розкриває невичерпні можливості для діяльності педагогів і митців.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень творчості В. Верховинця є методика музично-естетичного виховання школярів, навчально-методичне забезпечення вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя, організація музично-ритмічної діяльності дошкільників.

Список використаної літератури

1. *Верховинець В.М.* Весняночка / В.М. Верховинець. – 5-е вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – 342 с.
2. *Верховинець В.М.* Пісні та романси / В.М. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1969. – 71 с.
3. *Верховинець В.М.* Теорія українського народного танцю / В.М. Верховинець. – 5-е вид. – К. : Муз. Україна, 1990. – 152 с.
4. *Верховинець В.М.* Українське весілля / В.М. Верховинець // Етнографічний збірник товариства імені Т.Г. Шевченка. – Кн. 1. – К. : [б. в.], 1912. – С. 71-68.
5. *Верховинець В.М.* Хорові твори / В.М. Верховинець. – К. : Мистецтво, 1966. – 86 с.
6. *Верховинець Я.В.* Відродження школи народного танцю Василя Верховинця / Ярослав Верховинець // Народна творчість та етнографія. – 1992. – №1. – С. 40-46.
7. *Вронський В.І.* Передмова до третього видання / В.І. Вронський // Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. – К. : Муз. Україна, 1990. – С. 10.
8. *Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»).* – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

Наталья Демьянко

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВАСИЛИЯ ВЕРХОВИНЦА

В статье определяются концептуальные положения педагогической теории выдающегося украинского педагога, музыковеда, этнографа, хореографа, дирижера и композитора В. Верховинца, показаны пути их внедрения в современный учебно-воспитательный процесс, раскрыто значение его научно-методических работ.

Ключевые слова: *формирование национальной культуры, этнографический материал, обрядовый фольклор, песня, танец, игра.*

Natalia Demianko

CONCEPTUAL POSITIONS OF VASYL VERKHOVINETZ'S PEDAGOGICAL THEORY

The article defines the concept of pedagogical theory of the outstanding Ukrainian teacher, musicologist, anthropologist, choreographer, conductor and composer V. Verhovinets, shows the ways their implementation in the contemporary practice of education, revealed the significance of his scientific-methodical works.

Key words: *formation of a national culture, the ethnographic material, ritual folklore, song, dance, play.*

Одержано 10.10.2011 р.

УДК 373.22.091.33:7.047 (072)

Юрій Самойленко,
м. Полтава

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

На основі опрацювання наукових джерел та узагальнення власного творчого досвіду автором запропоновано комплекс форм, методів та засобів активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Наголошується, що від оптимального добору цих засобів визначальною мірою залежить ефективність розвитку творчих здібностей студентів художніх факультетів педагогічних університетів та їхня здатність до самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: активізація, засоби активізації, художньо-творча діяльність, учитель образотворчого мистецтва.

Гуманізація сучасної освіти, її особистісна орієнтація зумовлюють необхідність застосування різноманітних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості та її здатності реалізовувати власні обдарування.

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розглядаючи цю проблему з позицій діяльнісно-особистісного підходу, можна стверджувати, що найбільш ефективно цей розвиток відбувається у процесі залучення їх до художньо-творчої діяльності. Таким чином, активізація художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва не лише може покращити її результативність, а й сприятиме їхньому художньо-творчому, професійному й особистісному розвитку.

Аналіз проблеми творчості у теорії і практиці зумовив висновок, що їй присвячено чимало наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. Теоретичний аспект цієї проблеми розкривається в роботах І. Зязюна, П. Блонського, А. Канарського, Є. Родіаніна, В. Сухомлинського, М. Фіцули та ін. Психологічні основи творчості розглянуті у працях Р. Арнхейма,

А. Богословського, А. Бодальова, А. Бродецького, Л. Виготського, В. Івашкіна, В. Кроля, О. Леонтьєва, Р. Немова, О. Пономарьова, В. Роменця, С. Рубінштейна та ін. Естетичний аспект цієї проблеми висвітлюється в роботах Л. Беляєва, О. Кривцуна, М. Овсяннікова, Ф. Шеллінга та ін. Важливе місце у розумінні сутності поняття творчості займають дослідження таких сучасних учених і методистів, як: Т. Біляєв, Г. Виноградова, В. Колокольников, Г. Лабунська, Г. Смирнов, Т. Шпикалова та ін. Важливими для дослідження засобів активізації художньо-творчої діяльності є такі поняття, як «художнє сприйняття» та «художнє мислення», різнобічно проаналізовані в працях О. Лілова, С. Рапопорта, О. Рудницької та ін.

Водночас, які б компоненти творчості та в якому б контексті не розглядалися, прямо або дотично, в цих працях йдеться про засоби активізації творчих якостей особистості. При дослідженні проблем розвитку художньо-творчих якостей одним із шляхів їх розвитку беззаперечно визнається опанування мистецтвознавчих дисциплін та залучення до власної художньо-творчої діяльності. Отже, визнання значення творчості для розвитку та життєдіяльності особистості зумовлює актуальність проблеми активізації художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Метою цієї статті є науковий аналіз і систематизація арсеналу засобів активізації художньо-творчої діяльності студентів спеціальності «Образотворче мистецтво», які використовуються викладачами кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Аналізуючи накопичений художньою педагогікою досвід, можна здійснити розподіл форм, методів і засобів активізації художньо-творчої діяльності на різні групи залежно від аспекту їхнього аналізу: традиційні та нетрадиційні, інноваційні тощо.

Домінуючим у безпосередньому творчо-активізуючому спілкуванні викладача і студента є педагог – викладач художньої дисципліни. Його особистісні якості, безумовно, відіграють першочергову роль у творчому розвитку студентів, особливо на початковому етапі їх професійного становлення. Харизма, спонтанна творчість, рефлексія, чутливість до найменших проявів креативу в діяльності кожного студента створюють творчу атмосферу на заняттях і спонукають майбутніх педагогів-

художників до наслідування викладача у власних творчих проявах. Важливо, щоб педагог надавав студентам свободу творчого самовираження, заохочував їх до пошуку власних способів продукування ідей, а не до наслідування авторської творчої манери (клонування подібних собі). Адже запозичення – найбільш спокусливий і легкий шлях у мистецтві. Теоретичним підґрунтям для уникнення цього явища є думка відомого теоретика мистецької освіти О. Рудницької про те, що основним завданням спілкування вчителя і учня є розвиток у останнього вміння працювати самостійно [2].

У зв'язку з цим важливо, які акценти розставляє викладач у змісті художньої дисципліни. Наприклад, під час вивчення мистецтвознавства, яке є важливим фактором активізації творчої діяльності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва, розгляд мистецтвознавчих проблем може здійснюватися крізь призму становлення митця і його творчої реалізації. Це дозволяє реалізувати принцип гуманізації у викладанні спеціальних мистецьких дисциплін, сприяти усвідомленню різноманітних мистецьких явищ та сприяти кращому розумінню логіки й динаміки мистецьких процесів.

Вивчення творчості видатних митців на основі застосування біографічного методу дозволяє отримати уявлення про специфіку процесу художньої творчості, ознайомитися з прикладами художнього осмислення та мистецького відображення реалій життя, накопичити досвід естетичного сприйняття розмаїття творчих манер і авторських стилів. Особливо цінним може стати вивчення життєвого та творчого шляху художника, творчість якого доленосно вплинула на еволюцію мистецтва, ідеї якого принципово змінили напрям розвитку мистецьких напрямів наступних поколінь тощо. Разом з тим, розумінню специфіки творчого процесу сприяє також вивчення творчості місцевих художників. Це дозволяє зробити зміст мистецького матеріалу більш близьким і доступним для сприйняття студентами, подолати психологічні бар'єри, які іноді виникають у них від занадто захопленого ставлення до авторитету великих майстрів.

Викладач нерідко бере участь у такій діяльності опосередковано. Він забезпечує загальне керівництво процесом, виступаючи швидше замовником проекту та фаховим критиком, а

не дидактом. Студенти ж методом мозкового штурму продукують художні ідеї, знаходять способи їх втілення, прогнозують послідовність і розподіляють ролі у процесі виконання тощо.

Ефективним засобом творчої активізації студентів у цьому процесі є їхня участь у роботі проблемно-творчих груп, що створюються для розробки спільних мистецьких проєктів. Результативними доказами продуктивності такого творчо-активізуючого спілкування студентів між собою можуть бути: виконаний проблемно-творчою групою студентів під керівництвом викладача кафедри образотворчого мистецтва В. Бабенка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка розпис фойє навчального корпусу №1, виготовлені студентами під керівництвом викладача О. Кушніренко серія декоративних куліс і комплект об'ємних форм для оздоблення великого й малого актових залів педуніверситету, розпис під керівництвом викладача Н. Дігтяр стіни цегляного паркану в дитячому притулку і т. ін.

Серед організаційних форм активізації художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва можна виділити дві групи: традиційні та нетрадиційні. І ті, й інші передбачають опосередковану участь викладача у творчо-активізуючому процесі, оскільки на нього покладається лише функція забезпечення організаційних і матеріальних умов для самостійної творчості студентів.

Для художніх факультетів вищих педагогічних навчальних закладів важливим засобом активізації художньо-творчої діяльності студентів є виставки їх навчальних і особливо – самостійних творчих робіт. Завдяки їм набувається перший досвід публічної оцінки власних творчих пошуків.

Традиційною є також тісна співпраця художніх факультетів та кафедр образотворчого мистецтва з художніми галереями й музеями. Постійне відвідування студентами виставок має велике активізуюче значення, оскільки дозволяє їм простежити динаміку творчого розвитку митця чи творчих напрямів, тенденцій, ідей. Особливо важливою є присутність студентів на відкритті виставок, коли художники ознайомлюють відвідувачів зі своєю творчою концепцією, творчим кредо, розповідають про особливості

сприйняття і творчого відтворення життєвих реалій, акцентують увагу на важливих сучасних мистецьких процесах і явищах тощо.

Найбільш давнім способом академічного навчання образотворчої майстерності є копіювання високоякісних художніх творів, що відбувається в музейному середовищі. Цей метод сприяє творчій активізації студентів, зумовлюючи особисте відкриття ними відповідності обраних засобів виразності та техніки їх реалізації задуму художнього твору.

У педагогічній науці й практиці незаперечним є творчо-активізуючий ефект майстер-класів, проведених не у формі «запитань – відповідей», а як спільний процес творчої взаємодії професійного художника й учня, в якому відкриваються й переймаються неусвідомлені тонкощі майстерності, які не завжди можуть бути адекватно передані в розповіді. Звичайно, кожне заняття образотворчого мистецтва має певні ознаки майстер-класу, але спеціально організована зустріч з відомим художником урізноманітнює спектр професійних вражень.

Участь студентів у процесі організації й монтування персональних виставок дає змогу познайомитися, налагодити особисті зв'язки з художниками, поступово увійти у світ професійного мистецтва, а також накопичити досвід творчо-продуктивного спілкування з митцями.

До традиційних організаційних форм активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва належать різноманітні суспільно-громадські заходи, наприклад: щорічний День міста, творчі конкурси благодійних фондів, міський конкурс скульптурних композицій зі снігу тощо. Можливість реалізувати свій твір у «містечку майстрів» на День міста стимулює до створення авторської колекції творів, до генерування низки ідей і швидкого їх втілення.

До інноваційних художньо-мистецьких заходів можна віднести різноманітні перформанси та інсталяції в парках, супермаркетах тощо, виставки муралів, конкурси альтернативного молодіжного мистецтва тощо. Участь у заходах такого типу дуже важлива для зростання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, для входження його у творчу атмосферу сучасного мистецького життя.

Узагальнюючи викладене у статті, зазначимо, що охарактеризовані форми, методи та засоби активізації художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва складають основу, але не вичерпують усього методичного фонду викладачів мистецьких дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів. Ці складові методики навчання образотворчого мистецтва, будучи залежними від еволюції художньо-творчого процесу, завжди зумовлюються ним і оновлюються під впливом нових художніх течій, напрямів і стилів. А отже, спектр засобів активізації художньо-творчої діяльності студентів художніх спеціальностей динамічно розвивається й постійно збагачується.

Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо вичерпно висвітлити усіх аспектів досліджуваної проблеми, то наші подальші наукові пошуки спрямовуватимуться на обґрунтування інноваційних підходів і способів дій, що сприятимуть активізації художньо-творчої діяльності й розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.

Список використаної літератури

1. Мистецтво у розвитку особистості: [монографія] / за ред., передм. та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Юрій Самойленко

СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

На основе изучения научных источников и обобщения собственного творческого опыта автором предложен комплекс форм, методов и средств активизации художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства. Акцентируется, что от оптимального выбора этих средств в значительной мере зависит эффективность развития творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических университетов и их возможность самореализоваться в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: активизация, средства активизации, художественно-творческая деятельность, учитель изобразительного искусства.

Yuriy Samoylenko

**FACILITIES OF ACTIVATION ARTISTICALLY CREATIVE TO
ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS ON FINE ART**

On the basis of working of scientific sources and generalization of own creative experience an author is offer the complex of forms, methods and facilities of activation, artistically creative to activity of future teachers of fine art. It is marked that from the optimum selection of these facilities efficiency of development of creative capabilities of students of artistic faculties of pedagogical universities and their capacity depends a determining measure for self-realization in future professional activity.

Key words: *activation, facilities of activation, artistically creative activity, teacher of fine art.*

Одержано 05.11.2011 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.016

Валерій Орлов,
м. Київ

АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

У статті йдеться про проблеми впровадження компетентнісної парадигми в системі вищої освіти України, неоднозначне сприйняття викладачами профільних дисциплін педагогічних інновацій з огляду на попередньо набутий ними досвід і ціннісні орієнтації.

Ключові слова: компетентнісна парадигма, аксіологічний підхід, ціннісні орієнтації, педагогічні інновації.

Одна з основних цілей системи вищої освіти – задоволення соціальних і культурних потреб людини, що складають систему її ціннісних орієнтацій. У цьому зв'язку зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення і створення системи цінностей, що є складовими культури людства. До таких цінностей відносимо вироблену в процесі історичного розвитку людства педагогічну теорію і практику. Механізмом, що забезпечує зв'язок між педагогічною теорією і практикою навчання і виховання, тобто механізмом впровадження та реалізації різних підходів у педагогічній практиці є аксіологічний (гр. *axios* – цінний) або ціннісний підхід. Інновації в освітніх системах у педагогічних дослідженнях, розробках, рекомендаціях окреслюється їх теоретичним і практичним значенням. Як правило, кожне нововведення повинно нести в собі раціональне зерно, але ціннісний вимір інновацій є досить проблематичним.

Цінності – це те, що потрібно людям для задоволення потреб та інтересів, а також ідеї і їх спонукання в якості норми, мети та ідеалу [10]. Такі цінності, на думку філософів-гуманістів, не є

однаково значущими для всіх. У кожної людини, яка намагається пізнати навколишній світ, є свої переваги певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки, що й складають ті самі цінності.

Постійними на різних етапах розвитку людського суспільства є такі цінності, як: освіта, праця, творчість, краса, взаємоповага. Вони несуть у собі гуманістичне начало, тому витримали перевірку на практиці впродовж світової історії.

Серед педагогічних цінностей виділяються особистісні, групові й соціальні. Особистісно-педагогічні цінності розглядаються як соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що утворюють у своїй сукупності систему ціннісних орієнтацій. До педагогічних цінностей відносяться також творчий характер праці педагога, престижність, соціальна значимість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Вони є каталізатором розвитку особистості і вчителя, і учнів. Цінності такого типу В.О. Сластьонін називає «самодостатніми цінностями-цілями», які виступають в якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в них відображений основний зміст діяльності вчителя [8, с. 116-117].

До цінностей, що містять у собі певні смисли професійної життєдіяльності освітян, належать позитивно значущі явища і їх властивості, пов'язані з успішним функціонуванням системи освіти та задоволенням потреб суб'єктів освітнього середовища: учнів, студентів, їх батьків і педагогів. Але на кожному етапі розвитку суспільство ставить перед освітою завдання удосконалювати систему освіти, знаходити нові підходи до її оптимізації, підвищення якості та модернізації.

«Аксіологічна парадигма освіти, – пише О. Отич, – задає ціннісне бачення педагогічних проблем й утверджує ціннісний (аксіологічний) підхід до розгляду педагогічних явищ, згідно з якими вони оцінюються з позиції їх відповідності визначеній у суспільстві системи цінностей» [6, с. 24] та можливості останніх сприяти набуттю педагогом здатності виступати «експертом із упровадження цінностей освіти» [5].

У сучасній історії освіти відомі різні підходи до вирішення проблемних питань підвищення її якості. Останнє десятиліття в усіх на слуху гуманістичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищний, культурологічний, компетентнісний та інші підходи, кожний із яких має своїх авторів і прихильників, свою історію виникнення, розробки і впровадження.

Компетентнісний підхід на сьогоднішній день має величезну популярність як у системах формальної освіти, починаючи від школи та завершуючи післядипломною освітою і підвищенням кваліфікації, так і в корпоративному навчанні. Цінність компетентнісного підходу полягає в тому, що він має практичну філософію і практичну спрямованість. Його мета відома – вона полягає в тому, щоб людина засвоїла такі форми поведінки і придбала такий набір знань, умінь і особистісних характеристик, який дозволить їй успішно здійснювати ту діяльність, якою вона планує займатися, тобто опанувати набір необхідних для цього компетенцій.

Однією з тенденцій у розвитку дизайн-освіти є розробка теоретичних засад і впровадження у практику фахових ВНЗ *компетентнісного підходу*, який широко декларується й інтенсивно поширюється нині в освітньому середовищі. Цей підхід заснований на концепції формування умінь як основи розвитку професійних здібностей фахівця, зокрема вміння вирішувати важливі практичні завдання. У свій час, – пише А. Новіков, – розроблена радянським ученим Є. Мілеряном теорія формування вмінь виявилася незатребуваною (70-і рр. ХХ ст.). В англійській мові аналога поняттю «вміння» не існує. І коли освітня практика зіштовхнулася з проблемою діяльнісної освітньої спрямованості, в англо-американському освітньому середовищі почали використовувати термін «competence», а вітчизняні автори швидко його підхопили [3].

У світі на сьогоднішній день відсутні єдині підходи до визначення понять «компетентність» і «компетенція», яких так багато, що вітчизняні й зарубіжні вчені говорять про «проблему дефініцій». Наведемо деякі з них. Так, Г. Селевко під компетентністю розуміє інтегративну якість особистості, що виявляється в загальній спроможності і готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді [7, с. 29-32]. Професор Reetz

розглядає професійно-діяльнісну компетенцію як «наявний сформований потенціал професійних здібностей, ... який дозволяє індивідууму діяти в конкретних професійних ситуаціях відповідно до поставлених вимог». Сюзанна Адам, Понтер Блуменштейн та ін. [4] визначають компетенцію як поняття, що охоплює здібності, готовність, знання, поведінку, необхідні для певної діяльності. Р. Шишов [11] убачає в компетенції загальну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності власні знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій. Тобто знання і розуміння (теоретичні знання, здатність знати і розуміти); знання як діяти (практичне оперативне застосування знань до конкретних ситуацій); знання як бути (цінності як невід'ємна частина сприйняття і життя з іншими в соціальному контакті).

Згідно з визначенням Ю. Татур [9, с. 21-26] під компетентністю фахівця з вищою освітою слід розуміти проявлені ним на практиці прагнення і здатність реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати діяльності, необхідність її постійного вдосконалення. Компетенції ж розглядають як конкретні складові, що забезпечують готовність і придатність.

Компетентнісний підхід дозволяє, зокрема, абсолютно по-іншому будувати цілі і зміст освіти. Наприклад, А. Баранніков таким чином формулює зміст так званих «ключових компетенцій»:

- навчальні компетенції: організовувати процес навчання і вибирати власну траєкторію освіти; вирішувати навчальні та самоосвітні проблеми; отримувати вигоду (користь) з освітнього досвіду тощо.

- дослідні компетенції: знаходити та обробляти інформацію; використовувати різні джерела даних; працювати з документами тощо.

- комунікативні компетенції: вислуховувати і брати до уваги думки інших людей; дискутувати і захищати свою точку зору; розуміти, говорити, читати і писати декількома мовами; виступати публічно; літературно висловлювати свої думки тощо [1].

Так само можуть вибудовуватися професійні компетенції:

- аналіз трудового й технологічного процесів;
- створення професійно значущої інформації;

- прогнозування розвитку технологічних, виробничих, кадрових та інших подій;
- здатність прийняття відповідальності.

Ще один напрям реалізації компетентнісного підходу – це навчання так званим базисним кваліфікаціям. Між загальною і професійною освітою починає вибудовуватись все більш потужний «прошарок» освітніх компонентів, які не можна віднести ні до загальної освіти, ні до власне професійної. Ці компоненти особливо необхідні сьогодні для успішної діяльності дизайнера. Вони отримали умовну назву «базових кваліфікацій». Це володіння «наскрізними» вміннями: роботи на комп'ютерах, користування базами і банками даних, це знання і розуміння екології, економіки та бізнесу, комерційна кмітливість, уміння трансферу технологій (перенесення технологій з одних областей в інші), навички маркетингу та збуту, правові знання, знання патентно-ліцензійної сфери, вміння захисту інтелектуальної власності, знання нормативних умов функціонування підприємств різних форм власності, вміння презентації технологій та продукції, знання професійної термінології, зокрема іноземними мовами. Крім того, до них необхідно додати санітарно-медичні знання, знання принципів існування в умовах конкуренції та можливого безробіття, психологічну готовність до зміни професії і сфери діяльності тощо.

Компетентнісний підхід вельми перспективний – він може надати змістові дизайн-освіти діяльнісну, практико-орієнтовану спрямованість. Однак необхідно застерегти від абсолютизації цього підходу – він, очевидно, може продуктивно охопити лише суб'єктивний аспект змісту дизайн-освіти, але не весь її зміст у цілому. «Технологічна» проблема належить в основному до змісту освіти і полягає в необхідності заповнення тієї прірви між власне загальними неконкретизованими цілями освіти на кшталт «різнобічного розвитку особистості» та наповнення конкретним змістом кожного навчального курсу, предмета. Тобто перш, ніж розподіляти години навчального плану з навчальних курсів, перш, ніж розробляти власне навчальний план, необхідно скласти повний звіт конкретних цілей дизайн-освіти: що конкретно повинен знати випускник професійної школи, що він повинен уміти, який він повинен набути досвід творчої діяльності, які якості особистості в

нього мають бути сформовані – тобто, умовно кажучи, необхідно скласти модель розвитку особистості випускника дизайн-школи, коледжу, інституту. І тільки після цього переходити до вирішення питань про те, якими навчальними курсами можуть бути досягнуті ті чи інші конкретні цілі та скільки для цього знадобиться навчального часу.

Сказане вище окреслює аксіологічне значення компетентнісного підходу на теоретичному рівні. Але внесення змін у педагогічну практику досить часто зустрічає пасивний або навіть активний опір із боку суб'єктів навчально-виховного процесу: викладачів, студентів, адміністрації навчальних закладів.

Відтак ідеться не стільки про рівень наукових розробок тих чи інших підходів до проблем зростання якості системи освіти, скільки про завдання їх упровадження в педагогічну практику. Переважно супротив інноваціям на практиці розглядається як прояв консерватизму, байдужості або лінощів, викликаний недостатнім розумінням цінності нововведень для педагогічного колективу й особисто для конкретного суб'єкта навчально-виховного процесу. Долати такі негативні явища пропонується педагогічними, психологічними й адміністративними (організаційними) методами.

Відома консервативність вищих навчальних закладів, зокрема мистецьких факультетів педагогічних університетів, проявляється певною мірою у відсутності установки на диференційованість професійної підготовки фахівців, опорі окремих викладачів упровадженню варіативної технології навчання, гнучких освітніх програм, у небажанні брати участь у заходах щодо впровадження інноваційних підходів і технологій, безвідповідальному ставленні багатьох до підвищення рівня власної фахової і педагогічної майстерності.

Не хочеться акцентувати увагу на тому, що мають робити керівні та управлінські органи всіх рівнів для впровадження наукових розробок у галузі педагогіки, але вважаємо за необхідне говорити про ту ціннісну складову, яку мають ці розробки для вчителя загальноосвітньої школи, для викладача ВНЗ.

Несприйняття інновацій за наших умов є абсолютно закономірним явищем. По-перше, ні матеріальної, ні моральної підтримки такі нововведення, інновації, як правило, не мають. Багато сказано, написано і відзвітовано про гуманізацію освіти, про

впровадження особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, про подолання рецидивів так званої «знаннєвої парадигми». Що змінилось? Аспіранти і докторанти у своїх статтях і виступах на конференціях «погралися» у слова, вчителі та викладачі написали звіти про впровадження. Кампанія з гуманізації успішно минула, її замінила інша.

Щоб проблема компетентнісного підходу не залишилась словами, треба не лише розглядати власне проблему, результати її дослідження, але й результати її впровадження як проблемне питання зростання якості вітчизняної освітньої системи, діяльності кожного ВНЗ, кафедри, кожного викладача.

Поки що малодослідженою і практично невирішеною залишається проблема морального та матеріального стимулювання інноваційної діяльності вчителя, окрім декларативних заяв, що впровадження інновацій є його обов'язком. В умовах тоталітарної держави це питання не обговорювалося, але в демократичному суспільстві у вчителя, у викладача ВНЗ виникає питання: чому він має змінювати звичні для нього, роками напрацьовані цілі, стиль і способи спілкування та взаємодії з учнями (студентами), методику, зміст, технологію роботи?

Спроби змусити викладача внести зміни виливаються у ведення «подвійної бухгалтерії»: у звітах усі вимоги до роботи, школи, кафедри виконуються, на практиці в класах і аудиторіях ситуація залишається традиційною. Кращим і єдиним способом переконати педагогів, учителів, викладачів вишів щось зробити – це запропонувати робити те, що ми бажали б робити, тобто те, що нам цікаво і має особистісну цінність. Переконати викладача в цінності тих чи інших підходів – це означає довести до свідомості людини соціальну й особистісну цінність її власних дій і вчинків. «Професійна дія з виховання (учіння), – пише академік І. Зязюн, – відрізняється від повсякденних виховних (повчальних) зусиль непрофесіонала насамперед тим, що містить у собі особливе **ціннісне ставлення**, що поєднує людей. У момент усвідомлення прийняття учасниками міжособистісної взаємодії ролей, які мають педагогічний смисл (прийняття не просто у функціональному, а в життєвому, екзистенційному плані), це становлення задає певну структуру будь-якому освітньому процесу» [2].

Для викладача цінність компетентнісного підходу полягає в тому, що він реалізується за чітко визначеними технологіями:

а) переорієнтація з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі;

б) зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Цінним для студента такий підхід стає тому, що мета задається в діяльнісній формі. Наведемо звичайні практичні приклади, коли викладач звертається до студентів:

- «Після цього заняття ви навчитесь..., а це визначає вашу готовність до...»;
- «Після сьогоднішнього заняття ви отримаєте досвід виконання типових дизайнерських ролей: художника, конструктора, проектувальника...».

Компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів. Але його цінність, як і цінність інших інноваційних реформувань, трансформацій, повинна мати відповідні роз'яснення, аргументації, мотивацію впровадження – такі, щоб суб'єкти навчально-виховного процесу, вчителі, викладачі, студенти побачили їх значення для власного професійного зростання, визначили сенс упровадження і стали прихильниками новотворень, інакше найкращі методичні рекомендації залишаться лише яскравими проявами педагогічних досягнень окремих ентузіастів.

Список використаної літератури

1. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентносный поход [Текст] / О.В. Баранников. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
2. Зязюн І.А. Проблемні питання педагогічної якості // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2009 р. / І.А. Зязюн. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с. – С.11.
3. Новиков А. Постиндустриальное образование / А. Новиков. – М. : «Эгвес», 2008. – 136 с.
4. Ключевые компетенции 2000. Программа. Уровни 1,2,3,4,5. KEV SKILLS 87 0005 (Ocr. rekognising achievment. Oxford Cambridge and RSA Examinations).

5. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою [Текст] : підруч. для студ. пед. ун-тів / В.В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
6. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с..
7. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. – №3. – С. 29-32.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 2004. – №3 – С. 21-26.
10. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 124 с.
11. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30-34.

Валерий Орлов

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В статье говорится о проблемах внедрения компетентностной парадигмы в системе высшего образования Украины, неоднозначное восприятие преподавателями профильных дисциплин педагогических инноваций в контексте предыдущего приобретенного опыта и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, аксиологический подход, ценностные ориентации, педагогические инновации.

Valeriy Orlov

AKSIOLOGICAL DIMENSION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

The article deals with the problems of implementing a competence paradigm in higher education of Ukraine, with the ambiguous perception by teachers of specialized discipline of innovation taking into account the existing experience and worthy tendencies.

Key words: competence paradigm, ambiguous perception by teachers of specialized discipline.

Одержано 07.11.2011 р.

УДК 371.34:78

*Алла Растригіна,
м. Кіровоград*

СПЕЦИФІКА ФАХОВОГО МОДУЛЮ В АСИСТЕНТСЬКІЙ ПРАКТИЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті розглянуто специфічні особливості змісту й організації фахового модулю асистентської практики як складової освітньо-професійної програми підготовки майбутніх магістрів-музикантів. Визначено основні завдання, що сприяють формуванню професійних компетенцій у практичній музично-педагогічній діяльності.

Ключові слова: *освітньо-професійна програма, практична діяльність, асистентська практика, фаховий модуль, професійні компетенції, здатність до професійно-творчої діяльності.*

Зміни, що відбуваються сьогодні у вітчизняній системі вищої освіти, спрямовані на інтеграцію й пошуки інноваційних підходів щодо проектування сучасних освітніх систем і приведення методологічних засад і принципів організації навчально-виховного процесу ВНЗ у відповідність до потреб сьогодення. Йдеться не стільки про конкретні засоби й методи становлення майбутнього фахівця, скільки про новітнє бачення змісту вищої педагогічної освіти й, зокрема, мистецької, як процесу розвитку вільної і творчої особистості, що є абсолютною цінністю сучасного суспільства.

Особливої уваги в цьому контексті заслуговує процес удосконалення змісту й організації професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта, критерієм успішної професійної діяльності якого стає не тільки мобільність і конкурентоспроможність на європейському ринку праці, а і його особистісний саморозвиток і професійно-творче зростання протягом життя.

Вплив мистецтва завжди потребує від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, осягнення його художньої цінності. Особистість відтворює в своїй свідомості художній образ, завдяки чому мистецтво й виконує головне своє завдання – розвиває творчий потенціал людини. З цієї позиції функція вищої мистецької освіти є досить ваговою й потребує нових підходів до організації та змістовного наповнення процесу

підготовки педагога-музиканта, які б відповідали вимогам сучасного європейського суспільства.

Окреслення наукових поглядів щодо використання модульно-діяльнісного підходу в організації й проведенні асистентської практики майбутніх магістрів-музикантів, зокрема специфіки змістовного наповнення фахового модулю як складової їхньої практичної підготовки, є *метою* даної статті.

Головною метою професійного зростання майбутнього педагога-музиканта на рівні магістратури є поглиблене оволодіння певною сукупністю компетенцій, що передбачені кваліфікаційною характеристикою фахівця такого рівня, а також його професійно-особистісне самовизначення, активна життєва позиція щодо професійного самовдосконалення, готовність до творчої самореалізації в багатоаспектній музично-педагогічній діяльності.

Загальна кваліфікаційна характеристика магістра передбачає наявність у останнього широкої ерудиції, фундаментальних наукових знань, володіння методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, опрацювання, зберігання й використання наукової та художньо-естетичної інформації, здатність до плідної науково-дослідницької та практичної педагогічної діяльності у виші.

Магістерська освітньо-професійна програма містить дві приблизно однакові за обсягом складові – освітню і науково-дослідну. Науково-дослідна складова передбачає сформованість дослідницької культури майбутніх фахівців, зокрема, розвиток здібностей і особистісних якостей студента, що зумовлюють успішний науковий пошук, набуття системи ціннісних орієнтирів і актуальних знань щодо характеру пошукової діяльності як творчої, продуктивної, спрямованої на пошук оригінальних і ефективних рішень, а також сформованість необхідних дослідницьких умінь [1, с. 119].

Освітня складова має забезпечувати поглиблену фахову підготовку інноваційного характеру, а також надбання студентом певного досвіду застосування та продукування її результатів у практичній діяльності з метою розв'язання професійно-творчих завдань у сфері мистецтва [2].

Удосконалення організації і змісту практикоорієнтованої складової освітньо-професійної програми майбутніх магістрів-

музикантів став наступним етапом наших наукових розвідок, що відбувається в рамках започаткованого проекту «Віват, магістри!» [3].

Теоретичне обґрунтування та розгортання проекту відбувалось у відповідності до складових чинної освітньо-професійної магістерської програми і насамперед було спрямовано на використання в навчальному процесі методів моделювання нестандартних ситуацій, розширення меж практичної діяльності студентів і, таким чином, розвитку в студентів навичок незалежного, критичного мислення, здатності до саморозвитку, самоактуалізації та прийняття самостійних рішень у процесі самореалізації.

Розвиток вищезазначених характеристик відбувається шляхом оволодіння студентами знаннями з фахових дисциплін і набуття спеціальних навичок і вмінь у процесі навчальної діяльності. Результат засвоєння таких компетенцій перевіряється як на рівні аналізу власних дій із метою подальшого їх удосконалення й можливості використання в нових умовах, так і як специфічної форми контролю успішності студентів із фахової підготовки (академічні концерти, публічні презентації тощо). У будь-якому випадку студент набуває професійного досвіду через дію, що сьогодні має стати основним інструментом у навчальному процесі, оскільки під час її реалізації студент отримує можливість удосконалювати фахові компетенції, що становлять фундамент успішної професійної діяльності [3, с. 26].

Можливість спілкування з викладачами «віч-на-віч» на індивідуальних заняттях із фаху протягом всього періоду навчання є специфічною особливістю фахової підготовки майбутнього фахівця-музиканта. Для останнього – це не тільки можливість спостерігати й наслідувати професійні якості та здатності викладача з метою становлення й розвитку власних, а й у процесі пролонгованого спостереження й оцінювання професійної діяльності професорсько-викладацького складу, аналізувати на основі порівняння власні дії й робити «висновки, що слугують керівництвом для поведінки в майбутньому» [3, с. 27].

Завдяки таким особливостям в організації професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів, на основі спостереження, аналізу, а також рефлексії власного учіння, у

студента розвивається здатність змінювати наявні стереотипи й установки і таким чином – відкривати нові можливості для саморозвитку й самовираження у професійно-творчій діяльності.

Відтак, у період передбаченої навчальним планом асистентської практики майбутній фахівець-музикант має бути готовим до самостійного розвитку власної ідентичності, здатним вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного самовираження, організовувати процес власної презентації в умовах вишу й проектувати самостійно-творчу діяльність. Осмислення власного практичного досвіду дозволяє студентові відкрити для себе унікальне розуміння себе як фахівця мистецького профілю.

На нашу думку, саме асистентська практика є тим періодом, коли майбутній фахівець-музикант отримує нагоду перевірити ступінь власної готовності до реалізації набутих у процесі засвоєння зазначених складових магістерської програми професійних компетенцій та особистісних якостей. Оскільки, працюючи викладачем вишу, він набуває можливості усунути розрив між теоретичним навчанням і практичною підготовкою, тобто консолідувати зусилля на подоланні певної ізольованості навчальних предметів із фаху від загальної мети підготовки фахівця-музиканта магістерського рівня, що має бути вже в університетських стінах адаптованим до реальної практики й підготовленими до руху сходами майбутньої професійної кар'єри. Виходячи зі специфіки професії, практична складова його професійної підготовки відбувається в контексті актуалізації його здатності до самовираження та творчості.

Відповідно до вимог Болонської декларації, що передбачає використання принципу модульної організації навчального процесу, проектування асистентської практики студентів-магістрантів відбувається шляхом розподілу єдиного потоку її програмного змісту на блоки (модулі). Модуль як частина освітньої програми має певну логічну завершеність відносно поставленої мети. Маємо зазначити, що в побудові фахового модуля як складової загального модуля з асистентської практики майбутніх магістрів, що складається з чотирьох блоків (організаційний, фаховий, педагогічний, психологічний), суттєве значення має розуміння модуля не тільки як дидактичної одиниці, а й як

відображення послідовності видів діяльності студентів, що мають чітко сформульовані завдання [4, с. 40].

Отже, складність і специфічність організації та змістовного наповнення фахового модуля полягає в нелінійності й багатогранності професійних компетенцій, якими мають володіти майбутні фахівці-магістри для успішної діяльності у сфері музичної педагогіки. Причому в трактуванні поняття «компетенція» ми погоджуємося з позицією В. Байденко [5, с. 17] й розуміємо її як здатність застосовувати набуті знання, навички та уміння у практичній діяльності. Тобто професійні компетенції, якими має володіти майбутній педагог-музикант відповідно до кваліфікаційної характеристики фахівця рівня магістра, пов'язані зі здійсненням ним різних видів музичної діяльності, а рівень сформованості таких компетенцій у кожного із студентів є критерієм оцінки їхньої асистентської практики.

Як зазначалось вище, фаховий модуль асистентської практики майбутніх магістрів-музикантів представлений нами у вигляді послідовного відображення видів музично-педагогічної діяльності, що мають чітко сформульовані завдання й потребують розв'язання у процесі власної практичної діяльності. В узагальненому вигляді тут мають поєднатися професійні компетенції, набуті у процесі вивчення фундаментальних, фахових, психолого-педагогічних та інших дисциплін, що викладаються на мистецькому факультеті. Проведення будь-якого заняття за окресленими напрямками передбачає використання різних типів його організації та залучення до кожного окремого виду діяльності певних форм, методів і засобів навчання, що зумовлює активізацію навчально-пізнавальної діяльності практиканта, розвиток його самостійності й креативності, що є вагомим підґрунтям у його художньо-творчому самовираженні.

Відповідно до логіки поєднання предметного змісту за спрямуванням нами було виділено *шість змістових модулів*, а саме:

Змістовий модуль I. «Музична педагогіка» – поєднує завдання з методики викладання музичних дисциплін у вищій школі, з методики музичного виховання та основ наукових досліджень, що відповідно передбачає узагальнення базових компетенцій щодо теоретико-методологічних і науково-педагогічних засад викладання

фахових дисциплін у вищій школі, відшліфування професійних компетенцій щодо виховання музичної культури школярів, удосконалення набутих під час проходження педагогічної практики в молодших і середніх класах загальноосвітніх шкіл музично-педагогічних умінь, осмислення своєї майбутньої професійної діяльності з наукових позицій, що є важливою складовою методологічної культури майбутнього викладача вишу.

Змістовий модуль II. «Вокально-хорові дисципліни» – пов’язаний із вирішенням найбільшої кількості фахових завдань теоретичної (хорознавство), методичної (методика викладання диригування, методика викладання вокалу), практичної (хоровий клас, хорове аранжування, комп’ютерне аранжування, вокальний ансамбль, шкільний пісенний репертуар) спрямованостей, а також завдань, які вирішуються на індивідуальних заняттях із хорового диригування, постановки голосу та сольного співу, що визначаються специфікою роботи фахівця-музиканта.

Саме у процесі оволодіння змістовим модулем II. «Вокально-хорові дисципліни», а також *змістовими модулями III. «Музично-теоретичні дисципліни», IV. «Інструментальні дисципліни», V. «Сценічно-виконавська та композиторська майстерність»*, де також злокалізовано спеціальні фахові дисципліни, вирішуються завдання, що пов’язані з поглибленням фахових компетенцій. Останні ж зумовлюють сформованість у майбутнього педагога-музиканта музично-педагогічних умінь як системоутворювального фактору його педагогічної культури; таких професійно значущих особистісних якостей, як: артистизм, сценічна культура, здатність до емоційно-образного мислення, імпровізації, творчого самовираження, рефлексії, – а також формування його музично-виконавської компетентності, що є ключовою у професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта й зумовлює спроможність майбутнього фахівця до художньо-інтерпретаційної, самостійно-творчої, проектувально-презентативної діяльності.

Змістовий модуль VI. «Позанавчальна діяльність із фаху» – передбачає підготовку творчого проекту з обраної спеціалізації та його прилюдну презентацію з наступним обговоренням і оцінюванням членами кафедри за відповідними критеріями, а також роботу з факультетськими вокальними та інструментальними колективами або ж роботу зі створеними в період асистентської

практики творчими групами чи солістами вокальних/інструментальних колективів мистецького факультету й зумовлює формування в майбутнього педагога-музиканта здатності до професійно-творчого самовираження й самореалізації в самотійній практичній діяльності та власного стилю професійної діяльності.

Зважаючи на вищезазначені позиції щодо наявних особливостей у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів й виходячи з вимог Болонського процесу до рівня професіоналізму сучасного фахівця будь-якого профілю, вища мистецька освіта, справді, постала перед необхідністю розробки інноваційних підходів щодо удосконалення практикоорієнтованої складової у професійній підготовці майбутніх фахівців-музикантів, де роль практики суттєво змінюється.

Одним із варіантів удосконалення змісту й організації освітньо-професійної програми майбутніх магістрів-музикантів може стати запропонований і впроваджений нами проект «Віват, магістри!», в основу якого покладено навчання через практику, продуктивну роботу в малих групах і на індивідуальних заняттях, використання міжпредметних зв'язків, вибудовування індивідуальних навчальних траєкторій, розвиток самотійності студентів та їхньої здатності до самовираження й самореалізації у професійно-творчій діяльності.

Список використаної літератури

1. *Растригіна А.М.* Удосконалення асистентської практики як умова якісної професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта / А.М. Растригіна // Наукові записки. – Вип. 74. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008 – С. 118-120. – (Серія: Педагогічні науки).
2. *Растригіна А.М.* Практикоорієнтований підхід в системі підготовки майбутнього педагога-музиканта / А.М. Растригіна // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : Зб. матеріалів IX педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / гол. ред.: І.А.Зязюн. – Вип. 3 (7). – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – С. 71-76.
3. *Растригіна А.М.* Віват, магістри! : навчально-методичний посібник [для студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів] / А.М. Растригіна. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2009. – 164 с.
4. *Калашнікова С.* Принципи професійної підготовки керівників навчальних закладів (досвід Київського університету імені Бориса Грінченка) / С. Калашнікова // Вища школа. – 2010. – №9. – С.25-32.

5. *Сморчкова В.П.* Теоретические основы проектирования модулей «практика» в подготовке бакалавра социальной работы / В.П. Сморчкова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №6 – С. 38-42.
6. *Байденко В.И.* Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. – №5. – С. 16-21.

Алла Растригина

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ В АССИСТЕНТСКОЙ ПРАКТИКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье проанализированы специфические особенности содержания и организации профессионального модуля ассистентской практики как составляющей образовательно-профессиональной программы подготовки будущих магистров-музыкантов. Определены основные задания, влияющие на формирование профессиональных компетенций в практической музыкально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: образовательно-профессиональная программа, практическая деятельность, ассистентская практика, профессиональный модуль, профессиональные компетенции, способность к профессионально-творческой деятельности.

Alla Rastrigina

SPECIFIC PROFESSIONAL TO MODULE IN ASSISTANTPRACTICE OF FUT URE TEACHER-MUSICIAN

In the article the specific features of maintenance and organization are considered professional to the module of assistant practice as a component educationally-professional program of preparation of future degrees-musicians. Basic tasks that assist forming of professional competenses in practical musical and pedagogical activity are certain.

Key words: educationally-professional program, practical activity, assistant practice, professional module, professional competenses, capacity for professionally-creative activity.

Одержано 09.10.2011 р.

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПРОСТІР МИСТЕЦТВА: ТЕРАПІЯ, РЕГУЛЯЦІЯ, КОМУНІКАЦІЯ

УДК 159.98 : 615.851 – 053.9

Олена Коваленко,
м. Київ

БІБЛІОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості бібліотерапії як засобу оптимізації міжособистісного спілкування у похилому віці. Проаналізовано механізми психічного розвитку особистості у цьому віці. Обґрунтовані напрямки та види спілкування. Охарактеризовано види, форми та умови успішності застосування бібліотерапії у похилому віці.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, компенсація, бібліотерапія, цілеспрямована бібліотерапія.

Питання формування здорової, гармонійно розвиненої особистості особливо гостро постає у сучасних нестабільних умовах нашого суспільства. Оптимальний фізичний та психічний розвиток можливий лише за умов правильної самоідентифікації, самореалізації людини через стосунки з оточуючими і суспільством, через розумне ставлення до природи і через можливість вільно отримувати та продукувати інформацію, а також вільно орієнтуватися в ній. На вирішення таких завдань і спрямована бібліотерапія. Як метод терапевтичної допомоги клієнту вона може застосовуватися для вирішення окремих соціальних та психологічних проблем: соціальної адаптації, поліпшення психічного здоров'я, корекції поведінки, оптимізації міжособистісного спілкування тощо. Цей метод особливо ефективним є у роботі з тими, кому подобається читати літературу. Значною мірою це стосується осіб похилого віку, які в наслідок певних соціальних і законодавчих змін стають об'єктом підвищеної

уваги в сучасному суспільстві. Тому мета нашого дослідження – проаналізувати особливості застосування бібліотерапії в оптимізації міжособистісного спілкування осіб похилого віку.

Похилий вік – відтинок життя людини, який має межі приблизно 60-75 років. Це початок епохи життя, до якої суперечливо ставляться у суспільстві, переважно акцентуючи увагу на її негативних аспектах і мало уваги приділяючи позитивним. Але це час, коли поряд із певним обмеженням життєдіяльності організму, згортанням його окремих функцій, зниженням адаптаційних можливостей, з'являються нові функції, механізми, можливості, які сприяють пристосуванню людини до нової ситуації. Людина цього віку, маючи великий потенціал розвитку, недостатньо його втілює у життя. Через такі особливості суспільство сприймає осіб похилого віку як слабких, бідних, нещасних, хворих, консервативних, самотніх, таких, що потребують опіки та турботи, є загальмованими, не здатні до навчання, у них навіть порушена розумова діяльність.

Розвиток особистості як суб'єкта вільної діяльності зумовлюється низкою механізмів як взаємопов'язаних процесів [2]. Такі механізми відрізняються на окремих етапах її становлення. У похилому віці інтеріоризація, ідентифікація з емоційним опосередкуванням, соціальна ідентифікація вже майже не мають такого значення, як у ранній період життя. Адже нові знання формуються складно, їх складно поповнювати емоційними переживаннями щоб сформувалися нові мотиви. І тому в осіб похилого віку погано формуються нові рольові відносини, вони важко звикають до нових цінностей, все звичайно порівнюється з минулим, а нове часто викликає негативну реакцію. Їм складно змінити соціальну або національну групу, можуть виникати проблеми в адаптації до нового середовища (соціального, культурного, екологічного) [6].

Важливим у похилому віці є механізм компенсації, яка має бути адекватною і повною, людина не повинна впадати в уявну компенсацію втрат, перебільшуючи свої хвороби, привертаючи таким чином до себе увагу, викликаючи цікавість і жалість, не має відчужуватися від інших, проявляти агресію на себе та інших, принижувати інших. Компенсація має відбуватися через розвиток,

навчання новим видам діяльності, пошук нових захоплень, читання літератури.

В. Фролькіс, констатуючи факт зниження пристосувальних можливостей організму в похилому віці, заявляє про появу нових компенсаторних можливостей. Саме на шляху аналізу фундаментальних механізмів старіння йому вдалося довести, що поряд з процесами старіння існують і процеси антистаріння, або вітаукт (від лат. *vita* – життя, *auktum* – збільшувати). Процеси вітаукту – це механізми саморегуляції, які протистоять руйнівним тенденціям і спрямовані на стабілізацію життєдіяльності організму і збільшення тривалості його життя.

Процеси психологічного вітаукту на рівні Я-концепції досліджувала О. Молчанова, виявила чинники, які дозволяють підтримувати її стабільність, компенсувати зростання негативних характеристик [7]. Так, низьку самооцінку за окремими аспектами може компенсувати висока реальна самооцінка характеру, відносин з іншими людьми, ділових якостей, і зумовити приблизно середній рівень загальної самооцінки особистості у похилому віці. Людина передстаречого віку може зосереджуватися на позитивних рисах свого характеру, приписувати позитивні якості, особливо у сфері міжособистісних відносин. Вона схильна інколи навіть занижувати ідеальну самооцінку та таку, яку можна досягнути, адже наявність дуже великого розриву між реальним та ідеальним «Я» може зумовити низьку самоповагу та незадоволеність людини собою. Успіхи та досягнення дітей та онуків можуть зумовити перспективу розвитку людини у похилому віці. Стабільному розвитку особистості в похилому віці сприяє і ретроспективний характер самооцінки, спрямованість у минуле, яке має велику цінність. Акцентування на значенні свого минулого життя і себе в ньому, оцінка своїх минулих здобутків, досягнень, статусу дозволяють певним чином компенсувати негативні зміни, які зростають з віком, або протидіяти можливості усвідомлення своєї малоцінності у теперішньому, не приймати новий, негативніший образ себе. Старі люди частіше згадують про свої переваги в минулому, ніж недоліки у теперішньому.

Відсутність компенсації часто є однією з найпоширеніших причин, які призводять до активізації інших, негативніших механізмів психічного розвитку, перш за все неадекватної

компенсації, уникнення, відчуження і агресії. Відхилення передбачає домінування якогось одного із цих механізмів, який проявляється у всіх, навіть у неадекватних для нього ситуаціях. Так, з'являється небажання нових контактів, навіть боязнь їх, прагнення відгородитися від усіх, у тому числі й від близьких людей, емоційна холодність. Такий відхід від спілкування часто поєднується з постійними докорами іншим та упевненістю в тому, що людині похилого віку чогось недодали, її недооцінили. Старі стають вразливими, конфліктними, прагнуть будь-що зробити по-своєму.

Агресія може поєднуватися і з конформізмом, причому варіанти таких сполучень різноманітні – від конформного прийняття нових правил особистого життя і агресії на рівні мікроспілкування до використання і прийняття нових соціальних цінностей та прояву агресії щодо близьких людей.

Конформізм може поєднуватися і з емпатією, коли людина похилого віку намагається привернути увагу оточуючих. Найчастіше цей механізм проявляється в особистісному житті і звичайно активізується у сприятливих сім'ях, де встановлений достатньо тісний емоційний контакт між різними поколіннями. Але власне емпатія, поряд із ідентифікацією, рефлексією, егоцентризмом, ухиленням є важливим механізмом міжособистісного спілкування, в тім числі й у похилому віці.

Спілкування, зокрема міжособистісне є провідною детермінантою всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини [2]. Це пряма або опосередкована технічними засобами явна або уявна взаємодія його учасників між собою, вплив один на одного і одночасно самовплив, що дозволяє людям обмінюватися наявною у них інформацією, впливати на емоційний стан як один одного, так і на власні стани, спонукати та ініціювати різноманітні вчинки [4]. Спілкування важливе у розвитку особистості, адже особистість і є продуктом та результатом індивідуального досвіду її спілкування з іншими людьми [2].

У похилому віці спілкування здійснюється за кількома напрямками [11]. По-перше, у сім'ї як найближчому соціокультурному середовищі, яке може, з одного боку, надати їм матеріальну допомогу і підтримку, забезпечити безпеку, оптимізувати соціальні контакти, активізувати спосіб життя. Але, з іншого боку, саме у сім'ях часто виникають найгостріші проблеми,

які супроводжується значними емоційними проявами. По-друге, з друзями та знайомими, які складають найближче оточення людини похилого віку та надають їй емоційну підтримку. Але такі друзі та знайомі часто також є похилого віку і, йдучи із життя, сприяють звуженню кола спілкування старої людини, що може зумовити виникнення негативних емоційних реакцій у неї. По-третє, у різноманітних спільнотах (групах за інтересами, суспільних організаціях, організованих спільнотах, конфесійних об'єднаннях), у межах яких людина похилого віку може реалізувати свій соціально корисний культурний потенціал і завдяки яким вона відчуває власний зв'язок із світом, з ширшим соціальним контекстом. Але, такі спільноти є недостатньо розвинутими, особливо у невеликих містах та селах, недостатньо спеціалістів, які уміють організовувати діяльність саме людей похилого віку, знайти оптимальні способи спілкування з ними.

Видами спілкування є функціонально-рольове та інтимно-особистісне. Метою першого є забезпечення функціонування спільної діяльності, воно є умовою реалізації трудових, ігрових відносин. Друге виявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, де через обмін особистісних позицій суб'єктів можливий їхній розвиток [2; 8]. Специфічною рисою міжособистісного спілкування, перш за все інтимно-особистісного, є його емоційна основа [1].

Важливим засобом оптимізації міжособистісного спілкування у похилому віці є бібліотерапія. Її розглядають і як психотерапевтичний метод, який здійснюється за допомогою читання книжок, насамперед художніх, і як науку про закономірності, механізми, способи збереження та зміцнення фізичного та духовного здоров'я, цілісності особистості в несприятливих умовах через синтезування ситуацій читання спеціально підібраної літератури. Вона спрямована на формування у людини навичок і здібностей протидіяти хворобам, стресам, депресії, на зміцнення сили волі, підвищення інтелектуального і освітнього рівня, створення можливостей для духовного зростання. Даний метод ґрунтується на впливі на особистість художньої, емоційної і психологічної майстерності письменника, який показує шляхи вирішення притаманних їй конфліктних, неврозних ситуацій [3; 5; 9].

На відміну від психотерапевта, бібліотерапевт не застосовує психологічних методів терапії, а спонукає людину самостійно усунути можливу причину проблеми, використовуючи існуючий досвід, зафіксований у світовій літературі, тобто ініціює мотивацію на досягнення мети з ліквідації ситуаційної причини. При цьому бібліотерапевт не порушує внутрішній світ (духовний стан) людини своїм «Я», а допомагає їй самій розкрити свої можливості, своє власне «Я», спрямовує її духовний розвиток на досягнення гармонії.

Засновником бібліотерапії як окремого психотерапевтичного напрямку вважають М. Рубакіна та І. Дядьківського. Терапевтичному впливові на особистість художньої літератури приділяли увагу В. Беспалов, Л. Вільсон, А. Гайворонський, Дж. Кал-Хоун, А. Мазурський, А. Міллер, В. Невський, А. Нечаєв, Д. Овсяніко-Куліковський, Дж. Пардек, О. Потебня, Р. Ріордан, К. Шродес та інші [10].

Бібліотерапію умовно можна поділити на два види:

1. Нецілеспрямована – для підняття настрою людини, відволікання її від думок про проблеми.

2. Цілеспрямована – передбачає індивідуальний підбір літератури для вироблення певних якостей з урахуванням особливостей фізичного стану людини, її інтелектуального рівня, рівня начитаності, інтересів. Це можуть бути твори про успішне старіння людини, умови збереження її позитивних відносин з оточенням.

Бібліотерапевтичний процес відбувається у індивідуальній та груповій формах. Перша передбачає читання людиною книги, спеціально підбраної з терапевтичною метою. Друга виявляється в обговоренні прочитаного, читанні вголос. Для успішного застосування даного методу людина повинна володіти технікою самоаналізу, аналізу тексту, вміти порівнювати отриману інформацію з власною життєвою ситуацією [3]. У ході бібліотерапії людина може вести читацький щоденник. Аналіз записів нерідко розкриває процес суб'єктивної інтерпретації художніх творів і може бути використаний з діагностичною метою [10].

Підбираючи літературу для осіб похилого віку важливо враховувати максимальну схожість ситуації, що описується із ситуацією, що склалася в житті людини, а також рівень доступності

(складності) цієї книжки для неї. Описана ситуація має активізувати її до позитивної життєвої спрямованості, пошуку в собі духовних сил. Крім того, важливо, щоб твір для читання відповідав високому художньому рівню. Бажано уникати сюжетів, де герой отримує успіх випадково. Не всі особи похилого віку розумітимуть складні заплутані філософські твори. Їм не бажана до читання література, де багато жахів. Не варто вибирати для них занадто великі, об'ємні твори. Можна порекомендувати науково-популярну психологічну літературу про спілкування, вікові особливості тих осіб, з ким наявні проблеми. Корисним у похилому віці може стати читання мемуарів, спогадів відомих людині осіб, особливо якщо там йде мова про їхні міжособистісні відносини [5; 10].

Важливим періодом у розвиткові особистості, який неоднозначно сприймається у суспільстві є похилий вік (приблизно 60-75 років). Це період, коли людина має великий потенціал розвитку, який часто недостатньо втілюється у життя. Значимим механізмом розвитку особистості у цьому віці є компенсація через розвиток, навчання новим видам діяльності, пошук нових захоплень, читання літератури. Відсутність компенсації часто є однією з найпоширеніших причин, які призводять до активізації негативніших механізмів психічного розвитку, перш за все, неадекватної компенсації, уникнення, відчуження, агресії, конформізму.

Важливим чинником розвитку особистості у похилому віці є міжособистісне спілкування як пряма або опосередкована технічними засобами явна або уявна взаємодія його учасників між собою. Воно здійснюється по-перше, у сім'ї як найближчому соціокультурному середовищі, по-друге, з друзями та знайомими, які складають найближче оточення людини, по-третє, у різноманітних спільнотах, у межах яких вона може реалізувати свій соціально корисний культурний потенціал і завдяки яким вона відчуває власний зв'язок із світом. Видами спілкування є функціонально-рольове та інтимно-особистісне.

Значним засобом оптимізації міжособистісного спілкування у похилому віці є бібліотерапія як психотерапевтичний метод, який здійснюється за допомогою читання книжок. Вона спрямована на формування у людини навичок і здібностей протидіяти хворобам, стресам, депресії, на зміцнення сили волі, підвищення

інтелектуального і освітнього рівня, створення можливостей для духовного зростання. Бібліотерапія може бути нецілеспрямованою та цілеспрямованою, відбуватися у індивідуальній та груповій формах. Успішність застосування даного методу в похилому віці зумовлюється низкою умов, пов'язаних із особливостями літератури, специфікою її застосування.

Список використаної літератури

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. *Бех І.Д.* Дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування / І.Д. Бех [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/41-2010-06-20-19-39-45.html>.
3. Библиотерапия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://biblioterapia.psi911.com/>.
4. *Бодалев А.А.* Общение как предмет междисциплинарного изучения / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – №2. – С. 129-133.
5. *Дрешер Ю.Н.* Некоторые подходы к формированию теории библиотерапии / Ю.Н. Дрешер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea98/doc2/doc140.html>
6. *Марцинковская Т.Д.* Особенности психического развития в позднем возрасте / Т.Д. Марцинковская // Психология старости и старения: хрестоматія : учеб. пос. [для студ. психол. фак.] / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 127-131.
7. *Молчанова О.Н.* Психологический витаукт как механизм стабилизации Я-концепции в позднем возрасте / О.Н. Мочанова // Психология зрелости и старения. – 1997. – №1. – С. 24-25.
8. *Моргун В.Ф.* Принцип реципрокності спілкування і самодіяльності у багатовимірній теорії особистості / В.Ф. Моргун // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу. – Т. I. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 370-375.
9. Соціально-психологічний словник / Авт-уклад. М. Чапка, У. Контини. – Мисловице : Гурносланська вища школа педагогічна імені Кардинала Августа Хлонда, 2010. – С. 56.
10. *Федій О.А.* Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія / ОА. Федій. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2009. – 404 с.
11. *Яцемирская Р.С.* Социальная геронтология (лекции) : учебное пособие для вузов / Р.С. Яцемирская. – М. : Академический Проект, 2006. – 320 с.

Елена Коваленко

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются особенности библиотерапии как средства оптимизации межличностного общения в пожилом возрасте. Проанализированы

механизмы психического развития личности в этом возрасте. Обоснованы направления и виды общения. Охарактеризованы виды, формы и условия успешности применения библиотерапии в преклонном возрасте.

Ключевые слова: межличностное общение, компенсация, библиотерапия, целенаправленная библиотерапия.

Olena Kovalenko

BIBLIOTHERAPY AS MEANS OF OPTIMIZATION INTERPERSONAL COMMUNICATION FOR THE ELDERLY

In the article the features of bibliotherapy as a means of optimizing interpersonal communication in the elderly. The mechanisms of mental development of the personality at that age. Justified by the direction and types of communication. We characterize the types, forms and conditions of successful application of bibliotherapy in old age.

Key words: interpersonal communication, compensation, bibliotherapy, bibliotherapy purposeful.

Одержано 12.10.2011 р.

УДК 159.942.5:159.943.8]:78

*Олена Зінченко,
м. Полтава*

ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИКАНТА

У статті представлені теоретичні підходи до проблеми саморегуляції та емоційної саморегуляції. Розглядається роль емоційної саморегуляції у музично-виконавській діяльності.

Ключові слова: саморегуляція, емоційна регуляція, здатність до емоційної саморегуляції, музично-виконавська діяльність.

Проблема емоційної саморегуляції викликає інтерес у психологічній і педагогічній теорії та практиці. У діяльності музиканта-виконавця здатність до регуляції емоцій є професійно важливою якістю, що зумовлює ефективність його музично-педагогічної діяльності й високий рівень творчої реалізації.

Виконавську діяльність музиканта розглядають як один із видів творчої діяльності, що характеризується неповторністю за характером здійснення і результатом, оригінальністю, суспільно-історичною та індивідуальною унікальністю (Б. Асаф'єв,

Л. Божович, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.). Теоретичні засади музичної діяльності розглядаються у працях Л. Бочкарьова, М. Давидова, Д. Кирнарської, В. Петрушина, О. Рудницької, Ю. Цагареллі, Т. Цигульської, Г. Ципіна та ін. Проблема професійної виконавської майстерності досліджується у працях В. Білоус, В. Ражникова, Р. Сулейманова, В. Федоришина.

Різні аспекти професійної підготовки музикантів-виконавців, а також проблеми психоемоційної регуляції вивчали Л. Баренбойм, А. Востриков, Л. Ганелін, Л. Гінзбург, Й. Гофман, Г. Коган, Л. Маккіннон, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Ю. Федоров. У галузі музичної психології ці питання досліджували О. Білан, Л. Бочкарьов, О. Глазкова, А. Готсдінер, С. Науменко, А. Павлов, В. Петухов, А. Сенцова, Р. Сулейманов, Б. Теплов, О. Федорова-Гальберштам, Д. Юник. Психолого-педагогічні аспекти музично-виконавської діяльності вивчали Т. Жигінас, Л. Котова, Ю. Лисюк, С. Ліпська, І. Могилей, Є. Йоркіна, О. Олексюк, Г. Полева, О. Хлебнікова, О. Хрущ-Ріпська та інші.

Попри глибоке осмислення цими науковцями різних аспектів музично-педагогічної діяльності вони не приділяли у свої працях спеціальної уваги проблемі вивчення психологічних аспектів готовності студентів музичних спеціальностей до емоційної саморегуляції. У зв'язку з цим *метою* цієї статті є визначення основних підходів до розуміння поняття емоційної саморегуляції та обґрунтування її значення у діяльності музиканта-педагога.

Поняття «саморегуляція» визначається сучасними дослідниками як доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності, як системний процес, що забезпечує адекватні до умов мінливість і пластичність життєдіяльності суб'єкта на будь-якому із її рівнів [14].

Проблеми саморегуляції, розуміння людини як суб'єкта власної активності розглядаються у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна. Саморегуляції різних видів діяльності, поведінки людини, процесів схвалення рішення, вольової, емоційної, інтелектуальної, мотиваційної саморегуляції присвячені праці Б. Ананьєва, В. Асєєва, Л. Басова, М. Боришевського, В. Іванникова, Т. Калістратової, О. Конопкіна, В. Кочеткової, Т. Корнілової, А. Кроніка, Ю. Кулюткіна, Б. Ломова, В. Моросанової,

А. Осницького, Л. Рожиної, І. Скотнікової, В. Селіванова, О. Чебикіна, В. Ядова, М. Ярушкіна. Вони стверджують, що у будь-якій сфері прояву суб'єктності звичність, відпрацьованість, сформованість регуляторного досвіду сприяють не тільки успішності вирішення стереотипних завдань, але й вивільненню більш широких можливостей для самовизначення, самоактуалізації людини у вирішенні проблем, постановці творчих завдань.

Засновник концепції усвідомленої саморегуляції активності людини О. Конопкін визначає саморегуляцію як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки й управління різними видами й формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей [9, с. 6]. Компонентами цієї системи є планування мети, модель значущих умов, програма виконавських дій, оцінювання та корекція результатів.

У контексті цієї концепції В. Моросанова розглядає індивідуально-типову своєрідність саморегуляції й реалізації довільної активності людини. До індивідуально-типових (стильових) особливостей саморегуляції автор відносить, по-перше, індивідуальні особливості основних регуляторних процесів, а саме: планування (висування цілей), моделювання умов, програмування дій, оцінювання й корекція результатів. По-друге, стильові особливості, які характеризують функціонування цілісної системи всіх ланок саморегулювання, є одночасно регуляторно-особистісними властивостями (самостійність, надійність, гнучкість тощо) [14].

К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Б. Братусь, Б. Зейгарник, О. Конопкін, О. Копіна, М. Кулигіна виділяють такі рівні саморегуляції: психічна – сприяє підтриманню оптимальної психічної активності, необхідної для діяльності людини; операційно-технічна – забезпечує свідому організацію і корекцію дій суб'єкта із застосуванням усвідомлених засобів, спрямованих на оптимізацію дії; особистісно-мотиваційна або смислова – забезпечує усвідомлення мотивів власної діяльності, управління мотиваційно-потребовою сферою на основі процесів смислоутворення; емоційна – забезпечує емоційне регулювання діяльності та її корекцію з урахуванням оптимального емоційного стану [5, с. 15].

М. Боришевський вважає, що механізми саморегуляції базуються на таких структурних компонентах самосвідомості, як:

самооцінка, рівень домагань особистості, соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка) та образ «Я» як результат самопізнання. Головною змістовно-функціональною характеристикою саморегулювання є рефлексивність особистості [2].

Т. Кириченко доводить, що саморегуляція поведінки виступає сутнісним компонентом усіх свідомих психічних явищ, властивих людині (процесів, станів, властивостей) і є умовою адекватного психічного відображення індивідом власного суб'єктивного світу в його взаємозв'язку з об'єктивною реальністю та виступає невід'ємною складовою самосвідомості особистості [8].

Поняття емоційної саморегуляції до цього часу не отримало чіткого визначення в науковій літературі. Емоційну регуляцію визначають як один із рівнів у загальній системі психічної регуляції діяльності, де регулюючим фактором є емоції [18]; цілісний комплекс психічних процесів, що забезпечують цілеспрямовану, усвідомлену, опосередковану зміну або подолання актуального емоційного стану [7].

О. Конопкін визначає емоції обов'язковим, значущим фактором, що багаторазово виявляється у внутрішній регуляції різноманітних видів та форм довільної активності людини [11].

І. Сергєєва розглядає емоційну регуляцію на поведінковому та діяльнісному рівнях. Останній, якому притаманні сутнісні властивості (усвідомленість, цілеспрямованість, рефлексивність), розглядається саме як *емоційна саморегуляція* [18].

За Л. Дикою, саморегуляція є специфічним видом діяльності суб'єкта, спрямованої на збереження поточного функціонального стану (ФС) або в разі потреби перетворення його на необхідний для успішного виконання певної професійної діяльності [6]. Емоційну саморегуляцію цілісного ФС автор визначає як його самоперетворення засобом впливу на емоційну сферу особистості.

Л. Аболін визначає емоційну саморегуляцію як складний цілісний процес, що відбувається в єдності раціональних, емоційних і фізіологічних проявів, як сукупність взаємодіючих складних емоційно-пізнавальних ланок, що об'єднуються метою напруженої діяльності. Процес емоційної саморегуляції зумовлюється емоційним досвідом; у ньому згорнуті інтегративні успіхи – неуспіхи здійснених раніше спроб, а зміст залежить від рівня професійної підготовленості людини [1].

Згідно з концепцією О. Чебикіна провідною ланкою емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності є специфічні емоції учнів і методи їх регуляції; структура емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності містить власне емоційний, мотиваційний і когнітивний компоненти. Когнітивний компонент включає змістові та динамічні характеристики процесу розгортання навчальної діяльності, мотиваційний – домінуючі види спрямованості активності, емоційний – рівні взаємодії з іншими процесами і специфіку їх функцій [21].

Н. Капітоненко виокремлює в системі емоційної регуляції поведінки такі компоненти: когнітивний, що відповідає за оцінку значущості емоціогенних явищ і ситуацій; експресивний, що проявляється в емоційних переживаннях (психофізіологічні зміни, виразні рухи); організаційно-контролюючий, що здійснює зміну наявного емоційного стану [7].

О. Конопкін визначає загальну здатність особистості до саморегуляції як здатність до самостійної усвідомленої побудови регуляції в нових видах і формах діяльності, здатність до продуктивної творчої саморегуляції [10, с. 129], що проявляється зовні в успішному оволодінні новими видами й формами довільної активності, в ефективному подоланні нестандартних ситуацій, у завзятості й наполегливості в досягненні мети, а внутрішньо – в усвідомленому перебігу окремих ланок саморегуляції одночасно з контролем адекватності їхнього функціонування зовнішнім і внутрішнім умовам.

За С. Максименком, здатність до саморегуляції є суттєвою ознакою особистості і детермінує три послідовні етапи становлення саморегуляції поведінки у системі інтеграції особистості, а саме: 1) базальна емоційна саморегуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегуляція [13, с. 48-49].

Від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якого акту довільної активності. Професійна діяльність музиканта є емоційно напруженою, вимагає високого рівня емоційності й водночас здатності регулювати емоційну сферу відповідно до цілей діяльності. В. Петрушин зазначає, що «можливість музиканта виражати в музичному творі багате розмаїття емоційних переживань безпосередньо залежить від його внутрішньої здатності

генерувати у власному психічному апараті ці переживання» [16, с. 271]. Виконання музичного твору потребує не тільки яскравості, одухотвореності, культурно-духовної наповненості, а й здатності до керування емоціями, щоб не втратити цінність і самотність інтерпретації, контакт зі слухачами і, відповідно, якість виступу.

Г. Саїк окремо виділяє в структурі музично-виконавської діяльності публічно-регулятивний компонент, що відображає уміння виконавця регулювати та коригувати власний психічний стан в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді [17]. Дослідниця наголошує, що виконавська майстерність передбачає здатність музиканта до «одухотворення» музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання призводить до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самотності художньої інтерпретації.

О. Хлебнікова визначає як важливий компонент у структурі досвіду музично-виконавської діяльності психологічну готовність до виконання твору, що демонструє наявність знань, умінь і навичок саморегуляції психічного стану і психофункціонального фону (термін Ю. Цагареллі) у процесі виконання музичного твору [19].

Л. Котова, досліджуючи феномен емоційної стійкості як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів, розглядає емоційну стійкість як психічну властивість, що сприяє збереженню результативності гри в умовах негативного впливу різноманітних стрес-факторів без включення резервних сил організму і зумовлюється в майбутніх учителів музики інтеграцією мотиваційних, волевих, інтелектуальних та емоційних якостей із урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей [12].

Ю. Цагареллі, розвиваючи теорію музично-виконавської діяльності, акцентує увагу на професійно важливих якостях музиканта-виконавця, серед яких основними вважає безпосередньо виконавські здібності. До них належать психомоторні здібності, надійність під час концертного виступу та артистизм. Структуру виконавської надійності утворюють: 1) саморегуляція, 2) перешкодостійкість, 3) стабільність та 4) підготовленість,

причому домінуючу позицію займає саморегуляція. Автор наголошує, що більшість помилок під час виконання на сцені пов'язана саме із недостатнім рівнем саморегуляції [20]. Компонентами саморегуляції є самооцінка, самоконтроль, самокорекція та самонастроєність (психологічна готовність), яка визначається як процес саморегуляції психічних станів, емоцій, почуттів, пов'язаних з концертним виступом і на вищому рівні прояву – самонастроювання емоцій, пов'язаних зі змістом музики, а на нижчому – психофункціонального фону. Основу стабільності музиканта складає також саморегуляція та емоційна стійкість.

За Л. Бочкарьовим, здатність до емоційної саморегуляції у виконавській діяльності визначається такими ознаками: вміння свідомо керувати процесом гри, інтерпретувати твори в уявному звучанні та уявних діях; здатність до емоційного переживання виконання і «слухацького» сприймання власної гри; здатність регулювати психічні стани [3, с. 4].

Отже, діяльність музиканта потребує не лише постійного вдосконалення та розвитку цілого комплексу спеціальних здібностей, а й формування здатності до емоційної саморегуляції як професійно важливої психічної властивості.

Узагальнення викладеного в статті дозволяє дійти висновку, що саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі її інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні якості. Процеси саморегуляції доцільно розглядати як інтегративний процес, цілісну динамічну систему, що зумовлюють життєдіяльність людини на різних рівнях, охоплюючи емоційні, смислові, когнітивні, рефлексивні, мотиваційні та поведінкові процеси саморегуляції.

Процес емоційної регуляції поведінки можна визначити як різновид регулятивних процесів, провідне місце в яких належить інтегративним емоційним впливам на поведінку людини і які зумовлені взаємозв'язком з мотивацією та когнітивними особливостями світосприймання і самосвідомості. Емоційна саморегуляція забезпечує емоційне регулювання діяльності та її корекцію, є одним із рівнів у загальній системі психічної регуляції.

Здатність до емоційної саморегуляції значною мірою визначає формування і розвиток професійно важливих якостей особистості музиканта, є необхідною складовою його готовності до професійної

діяльності, забезпечує результативність його музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим подальшого вивчення потребують психологічні умови, що сприяють формуванню такої здатності в майбутнього педагога-музиканта у період оволодіння ним професією та упродовж усієї професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. *Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – №4. – С. 142-149.
2. *Боришевский М.И.* Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. в форме науч. доклада ... док. псих. наук: спец. 19.00.07 / КГПИ им. М. Драгоманова. – К., 1992. – 77 с.
3. *Бочкарев Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
4. *Бочкарев Л.Л.* Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей / Л.Л. Бочкарев // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 69-79.
5. *Бубенко В.Ю.* Саморегуляция: виды и содержание / В.Ю. Бубенко, В.В. Козлов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – №1. – С. 21-38.
6. *Дикая Л.Г.* Особенности и эффективность разных форм психической саморегуляции в экстремальных условиях деятельности / Л.Г. Дикая, В.В. Семькин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М. : [б.и.], 1987. – С. 15-24.
7. *Капитоненко Н.В.* Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н.В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. – №5. – С. 267-274.
8. *Кириченко Т.В.* Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Т.В. Кириченко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
9. *Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-12.
10. *Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологи. – 2004. – №2. – С. 128-135.
11. *Конопкин О.А.* Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 38-48.
12. *Котова Л.М.* Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / КГПИ им. М. Драгоманова. – К., 2001.
13. *Максименко С.Д.* Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
14. *Моросанова В.И.* Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118-127.

15. *Николаева В.В.* О психологической природе алекситимии / В.В. Николаева // Телесность человека: междисциплинарные исследования: сб. ст. / Филос. об-во СССР и др.; [отв. ред. В.В. Николаева, П.Д. Тищенко]. – М. : ФО СССР, 1991. – С. 80-89.
16. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология: учеб. пособие [для студентов и преподавателей] / В.И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
17. *Саїк Г.Ф.* Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Г.Ф. Саїк // Вісник «Педагогіка», 2001. – №5. – С. 19 Режим доступу до журн.: [http //www.knukim.edu.ua/ articles _ sayik/htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_sayik/htm)
18. *Сергєєва І. В.* Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях: автореферат дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ І.В. Сергєєва. – К., 2003. – 31 с.
19. *Хлебнікова О.В.* Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Хлебнікова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 22 с.
20. *Цагарелли Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.03 / Ю.А. Цагарелли. – Казань, 1989. – 42 с.
21. *Чебыкин А.Я.* Эмоциональная регуляция учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А.Я. Чебыкин; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1991. – 31 с.

Елена Зинченко

ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА

В статье представлены теоретические подходы к проблеме саморегуляции и эмоциональной саморегуляции. Определяется значимость эмоциональной саморегуляции в музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, эмоциональная регуляция, способность к эмоциональной саморегуляции, музыкально-исполнительская деятельность.

Elena Zinchenko

VALUE EMOTIONAL SELF REGULATION IN ACTIVITY OF THE MUSICIAN

In article theoretical approaches to a problem of self-regulation and emotional self-regulation are presented. The importance of emotional self-regulation in activity musician is defined.

Key words: self-regulation, emotional regulation, ability to the emotional self-regulation, the performing musician.

Одержано 08.11.2011 р.

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*(рецензія на навчально-методичний посібник «Творчий розвиток особистості засобами мистецтва», редакція, передмова та післямова
Н. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 280 с.)*



У контексті сучасних концепцій мистецької освіти молодого покоління перевага надається творчому розвитку особистості – незалежної, вільної, яскравої, самобутньої, здатної до самовираження, самореалізації, духовного, інтелектуального й морально-етичного самовдосконалення протягом життя. Високі педагогічні ідеї чекають на філософсько-методологічне осмислення та науково-методичне забезпечення, що відповідає запитам інформаційного суспільства.

Колективний навчально-методичний посібник, ретельно проаналізований у передмові академіком Н. Ничкало, є результатом планового дослідження відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України.

У першому розділі розкриваються теоретичні підвалини творчого розвитку особистості засобами мистецтва. Так, академік І.А. Зязюн осмислює механізми функціонування безсвідомого в творчому процесі, що дає змогу пізнати природу останнього, структуру художнього образу, специфіку переживання й сприймання творів мистецтва. Професор М. Чембержі простежує становлення системи мистецької професійної освіти як невід'ємного складника вітчизняної духовної культури. С. Коновець обґрунтовує сутність феномену «творче мислення особистості», виявляє його чинники, закономірності, якісні

характеристики. Л. Руденко узагальнює філософсько-культурологічні ідеї, що послуговуються основою національної мистецької освіти, стрижень якої, на думку Н. Філіпчук, складає потужний педагогічний потенціал пісенної спадщини українського народу.

У другому розділі представлені інноваційні технології та педагогічна практика творчого розвитку особистості у процесі неперервної мистецької освіти: від дошкільних навчальних закладів до інститутів післядипломної освіти. Зокрема, професор О. Отич обґрунтовує технологію розвитку творчої індивідуальності педагогів професійної школи. Професор Н. Миропольська презентує програму «Зарубіжна художня культура» для підготовки кваліфікованих робітників за спеціальністю «Агент із організації туризму» та методичні рекомендації до неї, що містять оригінальні практично-творчі завдання. Л. Макаренко та С. Соломаха знайомлять педагогів із технологіями творчого розвитку особистості засобами театрального мистецтва. На високу оцінку заслуговує програма розвитку художньо-естетичного світогляду майбутнього вчителя на основі кредитно-модульної системи навчання та авторський практикум С. Соломахи. Неабияку власну креативність демонструє С. Ковальова, пропонуючи величезний діапазон творчих завдань для вчителів музики, а також критеріальний апарат оцінювання їхньої мистецької та музично-педагогічної творчості. Г. Сотська винайшла джерело творчого розвитку особистості в художньому конструюванні, в тому числі з використанням біонічних форм. М. Вовк розкриває особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів-філологів на герменевтико-семантичних засадах у процесі їхньої фольклорно-етнографічної підготовки.

Рецензований навчально-методичний посібник можна рекомендувати широкому колу вчених-дослідників і педагогів-практиків, що виконують високу місію розвитку Людини-творця на різних етапах особистісного та професійного становлення.

Рецензент – О.О. Лобач

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ВСЕУКРАЇНСЬКА ТА МІЖВУЗІВСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ КОНФЕРЕНЦІЇ (м. Умань, жовтень 2011 р.)



У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зазначено, що «національна спрямованість освіти полягає у невіддільності її від національного ґрунту, органічному поєднанні з історією та народними традиціями, збереженні та збагаченні культури народу, визнанні освіти важливим інструментом розвитку і гармонізації національних відносин»¹. Незаперечним є те, що у розв'язанні цих завдань чільне місце відводиться мистецтву, яке є могутнім засобом духовного розвитку особистості та зростання її естетичної і моральної культури.

¹ Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – К.: Райдуга, 1994. – С. 5.

Необхідність розв'язання цієї проблеми спонукала до науково-методичної співпраці між мистецько-педагогічним факультетом Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та відділом педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Ця співпраця реалізується насамперед у ході проведення спільних виїзних засідань, масових наукових заходів, участі викладачів університету в щорічних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О. Рудницької тощо.

У жовтні 2011 року на базі мистецько-педагогічного факультету Інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету відбулися дві науково-практичні конференції, співорганізаторами яких стали викладачі УДПУ імені Павла Тичини та науковці відділу педагогічної естетики та етики ШООН НАПН України (І Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи», 20-21 жовтня 2011 р. та Міжвузівська науково-практична конференція «Естетика та етика мистецької освіти: теорія та світовий досвід», 27 жовтня 2011 р.).

Для участі в науково-практичній конференції були запрошені провідні вчені, викладачі вищих навчальних закладів освіти Дрогобича, Кам'янця-Подільського, Києва, Кіровограда, Кривого Рогу, Переяслава-Хмельницького, Чернігова, Рібейрау Прето (Бразилія), мистецького відділу Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Тараса Шевченка, Уманського обласного музичного училища імені Порфирія Демущького. Активну участь у конференціях взяли аспіранти та студенти університету.

Пленарне засідання відкрила ректор Уманського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України Н. Побірченко, яка звернула увагу присутніх на докорінні зміни, що відбулися в житті нашого суспільства, на потребу реформування вищої школи та проблеми у галузі мистецької освіти.

З вітанням до учасників конференції звернулись проректор із науково-педагогічної роботи Уманського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент Л. Ткачук та

декан мистецько-педагогічного факультету, кандидат історичних наук, доцент О. Дудник.

Особливий інтерес викликала доповідь завідувача відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктора педагогічних наук, професора О. Отич на тему «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін». Проблему розуміння слухачем художньо-образної структури мистецького твору порушила у своєму виступі завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор О. Олексюк. Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу С. Соломаха проаналізувала методологічні підходи та методи сучасної мистецької освіти. Етичним засадам професійної підготовки майбутнього вчителя була присвячена доповідь старшого наукового співробітника Л. Штоми. Актуальністю та новизною наукового пошуку в галузі мистецької освіти відзначалась доповідь кандидата педагогічних наук, доцента кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ імені Михайла Драгоманова О. Полатайко, яка розкрила сутність герменевтичного підходу до вивчення мистецьких явищ. Про наукові основи побудови руху в процесі викладання хореографічних дисциплін доповів слухачам директор школи-студії класичного танцю м. Одеси Ю. Куцевляк. Проблему значення відчуття часу у функціонуванні рухової пам'яті майбутнього вчителя музики порушив у своєму виступі кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографії та музичного інструменту УДПУ імені Павла Тичини В. Гусак. Високою емоційністю відзначалася доповідь доцента кафедри музикознавства і вокально-хорових дисциплін університету В. Семенчука «Особливості аранжування народних пісень на матеріалі історичної Уманщини», яка була яскраво й майстерно проілюстрована виступом вокального тріо «Гонта» у складі заслужених працівників культури України П. Волошина, В. Купчика, В. Семенчука.

Вдалим завершенням Всеукраїнської науково-практичної конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» було проведення

Ю. Куцевляком майстер-класу з класичного танцю для студентів і викладачів мистецько-педагогічного факультету.

Результатом плідної роботи стало поновлення угоди про творчу співпрацю між відділом педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та мистецько-педагогічним факультетом Інституту розвитку дитини УДПУ імені Павла Тичини. Згідно з цією угодою передбачено: проведення спільних наукових досліджень; співорганізація науково-практичних конференцій, науково-методичних семінарів, інтернет-конференцій, круглих столів; упровадження в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій; організація стажування викладачів мистецько-педагогічного факультету; рецензування та спільне написання наукових праць; створення експериментального майданчика з метою проведення наукових досліджень у галузі мистецької освіти.

Під час науково-практичних конференцій відбулася презентація науково-творчого доробку співробітників відділу педагогічної естетики та етики з метою впровадження його в навчальний процес УДПУ імені Павла Тичини. Студенти мистецько-педагогічного факультету подарували гостям на згадку виготовлену ними витинанку «Весна».

Творча співпраця науковців і педагогів сприятиме забезпеченню плідного й науково результативного зв'язку мистецько-педагогічної теорії та практики, ефективному впровадженню естетичних та етичних засад педагогічної майстерності в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів мистецького профілю.

Рецензенти – В.С. Калабська, З.М. Сирота

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Балл Георгій Олексійович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Горбенко Сергій Семенович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
Дем'янюк Наталія Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Міжнародної Академії Акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург), професор кафедри педагогіки Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка

Зінченко Олена Олександрівна – аспірант Університету менеджменту освіти НАПН України, викладач Полтавського музичного училища ім. М. В. Лисенка

Зязюн Лариса Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри романських мов Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Іванова Тетяна Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Калабська Віра Степанівна – заступник декана мистецько-педагогічного факультету з наукової роботи, старший викладач кафедри хореографії та музінструменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Коваленко Олена Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Кравченко Любов Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Лобач Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Миропольська Наталія Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Мирошник Олена Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Моргун Володимир Федорович – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Орлов Валерій Федорович – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Пилипчук Віталій Васильович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Растрігіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Самойленко Юрій Олексійович – голова Полтавської обласної організації Національної спілки художників України, доцент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, заслужений діяч мистецтв України

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Сирота Зоя Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Маємо честь запросити Вас до участі у міжнародній науково-практичній конференції «НЕФОРМАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ», яка відбудеться 25-26 травня 2012 року на базі кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Напрями роботи конференції

1. Теоретико-методологічні основи неформальної мистецької освіти.
2. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти.
3. Глобалізація та неформальна освіта.
4. Поглиблення професійної компетентності вчителя в процесі неформальної мистецької освіти.
5. Формування особистості студента вищого навчального закладу в художньо-творчих колективах (музичних, хореографічних, драматичних, образотворчих тощо).

Робочі мови конференції: українська, російська, англійська.

Для участі в конференції необхідно надіслати до **15 квітня 2012 року** на електронну пошту та поштову адресу:

- заявку для участі, яка повинна містити назву теми та відомості про автора (прізвище, ім'я, по-батькові повністю, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, адреса, телефон, адреса електронної пошти, фото 3х4);

- текст доповіді на диску (оформлений відповідно до вимог, які додаються нижче);

- копію квитанції про грошовий переказ коштів, відповідно до кількості сторінок (по 25 грн. за сторінку) та організаційний внесок (50 грн.).

Вимоги до оформлення статей для друку в фахових виданнях «Імідж сучасного педагога» та «Естетика і етика педагогічної дії»:

- 6-10 сторінок; стандарти: папір A4, редактор *Microsoft Word*, шрифт *Times New Roman* 14, інтервал 1,5, поля – 2 см, сторінки без нумерації; текст без переносів, на всю ширину сторінки;

- розміщення на сторінці:

- індекс УДК (окремий абзац із вирівнюванням по лівому краю);

- ім'я та прізвище автора/авторів (окремий абзац із вирівнюванням по правому краю);
- науковий ступінь, вчене звання, посада (окремий абзац із вирівнюванням по правому краю);
- місце роботи: назва установи (окремий абзац із вирівнюванням по правому краю);
- назва статті (напівжирний шрифт, великі літери, вирівнювання по центру);
- анотація статті (5-6 рядків) українською мовою без назви статті й прізвища автора (курсив, окремий абзац);
- текст статті відповідно до Постанови від 15.01.2003 №7-05/1 Президії ВАК «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» (бібліографічні посилання в тексті беруться в квадратні дужки: перша цифра – номер джерела в списку літератури, друга – номер сторінки);
- список використаних джерел;
- анотації статті російською та англійською мовами (окремі абзаци, курсив).

Матеріали просимо надсилати за адресою:

kafedra_muzyki@mail.ru, а також Кузьомко Лесі Анатоліївні, кафедра музики, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна, 36000.

Кошти надсилати поштовим переказом

Кузьомко Лесі Анатоліївні, кафедра музики, ПНПУ імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна, 36000 (тел. 0999367380).

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
відділ педагогічної естетики та етики

e-mail: vpee2011@ukr.net

Довідки за телефонами:

(098) 277-58-36 (Котирло Тамара Володимирівна)

(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Наукове видання

***ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ***

**Збірник
наукових праць**

Випуск 2

*Головний редактор – І.А. Зязюн
Науковий редактор – О.М. Отич
Літературний редактор – М.П. Вовк
Відповідальний секретар – О.О. Лобач
Коректор – Т.В. Котирло
Комп'ютерна верстка – Н.І. Дячук*

Здано до друку 20.01.2012 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 11,8. Наклад 100 прим. Зам. № 12/12

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.